

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE DE SOUSA BRITO

**EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E DESIGUALDADES REGIONAIS
BRASILEIRAS: UM ESTUDO NO CONTEXTO DOS PLANOS NACIONAIS DE
PÓS-GRADUAÇÃO**

Macapá
2020

CRISTIANE DE SOUSA BRITO

**EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E DESIGUALDADES REGIONAIS
BRASILEIRAS: UM ESTUDO NO CONTEXTO DOS PLANOS NACIONAIS DE
PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. André Rodrigues Guimarães.

Macapá
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Brito, Cristiane de Sousa.

Expansão da pós-graduação e desigualdades regionais brasileiras:
um estudo no contexto dos planos nacionais de pós-graduação /
Cristiane de Sousa Brito; Orientador, André Rodrigues Guimarães. –
Macapá, 2020.

169 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá,
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Estudo e ensino (Pós-graduação). 2. Universidades
e faculdades - Pós-graduação. 3. Educação - Aspectos econômicos. 4.
Educação - Aspectos sociais. 5. Pós-graduação stricto sensu I.
Guimarães, André Rodrigues, orientador. II. Fundação Universidade
Federal do Amapá. III. Título.

378.155 B862e

CDD. 22 ed.

CRISTIANE DE SOUSA BRITO

**EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E DESIGUALDADES REGIONAIS
BRASILEIRAS: UM ESTUDO NO CONTEXTO DOS PLANOS NACIONAIS DE
PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. André Rodrigues Guimarães.

Data da defesa:
28/02/2020

Banca Examinadora

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Presidente (UNIFAP)

Prof^a Dr^a Fabíola Bouth Grello Kato
Titular Externo (UFPA)

Prof. Dr. Laurimar de Matos Farias
Titular Externo (UFPA)

Prof^a Dr^a Ilma de Andrade Barleta
Titular Interno (UNIFAP)

Macapá
2020

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me abençoar com boa saúde e colocar em meu caminho pessoas que me fizeram acreditar que eu não estava sozinha, durante toda a trajetória do Mestrado.

Ao professor Dr. André Rodrigues Guimarães, meu querido orientador, pela confiança e paciência no desenvolvimento da pesquisa, pelo cuidado e afeto conosco, orientandos(as), em sua forma de ensinar, respeitando nossos diferentes processos. Agradeço por todos os ensinamentos compartilhados que contribuíram para minha formação humana.

À banca avaliadora, Prof^a Dr^a Ilma de Andrade Barleta, Prof^a Dr^a Fabíola Bouth Grello Kato e Prof. Dr. Laurimar de Matos Farias, que cooperou com o estudo desde os passos iniciais, oferecendo contribuições que foram decisivas para a pesquisa.

Ao colegiado do PPGED/UNIFAP, especialmente às professoras e aos professores Alexandre Pereira, André Guimarães, Ângela Brito, Antônia Andrade, Arthane Figueirêdo, Ilma Barleta, Norma Ferreira, Olgaíses Maués, Valéria Novais, e Regina Nascimento (*In memoriam*), pela riqueza de seus ensinamentos e porque foram inspiração para nós, mestrandos(as).

Ao Prof. Dr. Caio Antunes, por somar em minha formação, mediante disciplina complementar, com suas discussões no campo do marxismo.

À Idanilde Rocha, pela assistência efetiva, atenciosa e respeitosa aos discentes e docentes do PPGED/UNIFAP.

À minha amiga Júlia Oliveira e ao meu amigo Manoel Santos, pelo companheirismo, pelos encontros regados de muitas conversas e boas risadas e por não estarem só de passagem.

Ao meu irmão Flauberty Brito, pelo auxílio com os cálculos da seção de dados quantitativos.

Ao meu irmão Francisco Brito, pela generosa colaboração na coleta e organização de dados nas tabelas e gráficos. Seu apoio foi fundamental no processo final da pesquisa.

À minha irmã Cristina Brito, por ser minha maior incentivadora para cursar a Pós-Graduação.

À toda a minha família, Albertina, Francisco, Francisco Júnior, Flauberty, Cristina e Josias, por ser minha base sempre.

Aos companheiros e às companheiras de estudo da sala NEC, Elioenai, Maria, Almir Viana, Lidiane, Judinete e Márcia, pela força nas horas de ansiedade.

Aos colegas de turma com quem partilhei momentos de grandes aprendizados e instantes fraternais, como o nosso marcante “café com afeto”, agradeço por tudo o que vivenciamos.

Aos colegas, carinhosamente chamados de irmãos e irmãs de orientação, Michele, José Almir, Adeildo, Rosiane, Maria de Barros, Elielson e Vinícius, pelas vivências produtivas.

À UNIFAP, por ter sido o espaço de minha formação acadêmica, ao longo dos períodos de graduação, especialização e mestrado.

Não há democracia com fome, nem desenvolvimento com pobreza, nem justiça na desigualdade. (Papa Francisco, 2019).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo central analisar, no contexto dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, a política de expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira e as desigualdades regionais, compreendendo os condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos para a instituição e manutenção das disparidades. Os objetivos específicos, que são desdobrados nas seções desta dissertação, propõem-se: compreender o processo histórico da desigualdade regional relacionada à educação no Brasil – com base na teoria do desenvolvimento desigual e combinado; analisar os objetivos, metas e estratégias dos Planos Nacionais de Pós-Graduação concernentes à expansão e desigualdade regional na Pós-Graduação; evidenciar como a expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* se efetivou, no período 1998-2018, nas regiões do Brasil, considerando a distribuição de Programas, Cursos, Matrículas, Titulados e Docentes, bem como as distintas Áreas do Conhecimento. Como método norteador desta pesquisa foi adotado o Materialismo Histórico-Dialético, por entender que os problemas da educação não devem ser compreendidos como fenômenos isolados, mas enquanto parte de uma totalidade de relações sociais que impulsionam o mundo a partir de sua produção material. O tipo de pesquisa realizada consiste na Pesquisa Documental com abordagem de cunho quanti-qualitativo, cujas fontes primárias centrais são os cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação. Quanto aos procedimentos metodológicos, analisou-se os PNPG's e os dados de crescimento da Pós-Graduação disponíveis no Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES). Os resultados indicam para considerável crescimento do nível de ensino nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, historicamente colocadas à margem do processo. Verificou-se que, no período de 1998-2018, essas regiões atingiram as maiores variações nos indicadores utilizados (Programas, Cursos, Matrículas, Titulados e Docentes), comparadas com as outras regiões e em nível Brasil. Contudo, em termos de números absolutos, Norte, Nordeste e Centro-Oeste tiveram os menores quantitativos de participação na Pós-Graduação *stricto sensu*, no mesmo período, evidenciando a permanência da desigualdade regional. Em relação à expansão via indicador Áreas de Conhecimento, observou-se em todas as regiões maior percentual nos campos voltados para a produção aplicada e menor proporção das áreas de ciência básica e da saúde humana, revelando a lógica de subordinação do conhecimento ao mercado. Conclui que, embora os avanços sejam inegáveis diante dos dados, os problemas de uma sociedade imersa ao capitalismo têm como possibilidade de solução somente a ruptura do sistema capitalista mediante construção coletiva e organizada.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Desigualdades Regionais. PNPG. Política Educacional.

BRAZILIAN POSTGRADUATE EXPANSION AND REGIONAL INEQUALITY: A STUDY IN THE CONTEXT OF NATIONAL POSTGRADUATE PLANS

ABSTRACT

This study has as central objective to analyze in the context of National graduate plans, the expansion policy of the Brazilian stricto sensu graduate program and the regional inequalities, including historical, social, political and economic conditions for the institution and maintenance of disparities. The specific objectives that are unfolded in the sections of this dissertation, aim to understand the historical process of regional inequality related to education in Brazil- based on the theory of uneven and combined development; to analyze the objectives, goals and strategies of the National Postgraduate Plans concerning the expansion and regional inequality in postgraduate; to evidence how the expansion of the stricto sensu graduate program took place in the period 1998-2018 in the regions of Brazil, considering the distribution of Programs, Courses, Enrollments, Titles and Teachers, as well as the different Knowledge Areas. As Historical-Dialectical Materialism was adopted as the guiding method for this research, as it understands that the problems of education should not be understood as isolated phenomena, but as part of a totality of social relations that propel the world from its material production. The type of research carried out consists of Documentary Research with a quanti-qualitative approach, whose central primary sources are the five National Postgraduate Plans. As for the methodological procedures, were analyzed the PNPG's and the postgraduate growth data available in the CAPES Georeferenced Information System (GEOCAPES). The results indicate a considerable increase in the level of education in the North, Northeast and Midwest regions, historically placed on the margins of the process. It was found that in the period 1998-2018 these regions reached the greatest variations in the indicators used (Programs, Courses, Enrollments, Titles and Teachers) compared with the other regions and in Brazil. However, in terms of absolute numbers, the North, Northeast and Midwest had the lowest numbers of participation in Post-Graduation stricto sensu, in the same period, showing the permanence of regional inequality. In relation to the expansion via indicator after knowledge, a higher percentage was observed in all regions in the fields focused on applied production and a smaller proportion of the areas of basic science and human health, revealing the logic of subordination of knowledge to the market. It concludes that, although the advances are undeniable in the face of data, the problems of a society immersed in Capitalism can only be solved by the rupture of the capitalist system through collective and organized construction.

KEYWORDS: Stricto Sensu Graduate. Regional Inequalities. PNPG. Educational Politics.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1: Taxa de analfabetismo por região brasileira e nacional (em %)	61
Tabela 2: Distribuição percentual do PIB e da população por região (2015)	66
Tabela 3: Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (%)	68
Tabela 4: Matrículas de Graduação e Instituições de Educação Superior, Brasil e Regiões (2018)	69
Tabela 5: Distribuição percentual de renda no Brasil (1960 - 1983)	84
Tabela 6: Distribuição percentual da participação na Pós-Graduação stricto-sensu por região (1982)	94
Tabela 7: Distribuição percentual da participação na Pós-Graduação stricto-sensu por região (1996-2004)	102
Tabela 8: Titulação de Mestres e Doutores (1975-1978)	116
Tabela 9: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu, por regiões brasileiras (1998-2018)	117
Tabela 10: Evolução da distribuição de Cursos de Mestrado Acadêmico (MA) e Mestrado Profissional (MP), por regiões brasileiras (1998-2018)	119
Tabela 11: Evolução da distribuição de Cursos de Doutorado, por regiões brasileiras (1998-2018)	121
Tabela 12: Evolução da distribuição de matrículas e de titulados na Pós-Graduação stricto sensu, por regiões brasileiras (1998-2018)	122
Tabela 13: Evolução da distribuição de matrículas e de titulados no Mestrado Acadêmico, por regiões brasileiras (1998-2018)	123
Tabela 14: Evolução da distribuição de matrículas e titulados no Mestrado Profissional, por regiões brasileiras (1998-2018)	125
Tabela 15: Evolução da distribuição de matrículas e titulados no Doutorado, por regiões brasileiras (1998-2018)	126
Tabela 16: Evolução da distribuição de Docentes de Pós-Graduação stricto sensu, por regiões brasileiras (1998-2018)	127
Tabela 17: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018)	129
Tabela 18: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu na região Norte, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018)	130

Tabela 19: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu na região Nordeste, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018).....	132
Tabela 20: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu na região Centro-Oeste, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018).....	133
Tabela 21: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu na região Sudeste, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018).....	134
Tabela 22: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu na região Sul, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018).....	135
Gráfico 1: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu, por regiões brasileiras (1998-2018).....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Academia Brasileira de Ciências
ANPG - Associação Nacional de Pós-graduandos
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
C,T&I - Ciência, Tecnologia e Inovação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF - Constituição Federal
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONED - Congresso Nacional de Educação
EUA - Estados Unidos da América
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos
FOPROP - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa
GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA - Mestrado Acadêmico
MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC - Ministério da Educação
MP - Medida Provisória
MP - Mestrado Profissional
MPC – Modo de Produção Capitalista
P&D - Pesquisa e Desenvolvimento
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRE - Plano Diretor da Reforma do Estado
PIB - Produto Interno Bruto
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

UAEM - Universidades Aliadas por Medicamentos Essenciais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 PROBLEMÁTICA E PROBLEMA DE PESQUISA	16
1.2 OBJETIVOS	25
1.3 JUSTIFICATIVA	26
1.4 MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
2 DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO, PÓS-GRADUAÇÃO E DESIGUALDADES REGIONAIS NO BRASIL	38
2.1 DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	38
2.2 DESIGUALDADES REGIONAIS BRASILEIRAS NA DISTRIBUIÇÃO DE RENDA E ACESSO À EDUCAÇÃO.....	51
3 ANÁLISE DOS PNPG's E O ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE NA PÓS- GRADUAÇÃO BRASILEIRA	72
3.1 ORIGEM DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	72
3.2 PRIMEIROS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (I PNPG - 1975/1979 E II PNPG - 1982/1985).....	77
3.3 PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (III PNPG - 1986/1989; IV PNPG – 2005/2010 E V PNPG – 2011/2020)	90
4 CENÁRIO BRASILEIRO DE EXPANSÃO E DESIGUALDADE REGIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	115
4.1 EXPANSÃO POR PROGRAMAS, CURSOS, MATRÍCULAS, TITULADOS E DOCENTES.....	115
4.2 EXPANSÃO POR GRANDES ÁREAS DE CONHECIMENTO	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A – Gráficos da distribuição de Cursos de Mestrado Acadêmico (MA), por regiões brasileiras	152
APÊNDICE B – Gráficos da distribuição de Cursos de Mestrado Profissional (MP), por regiões brasileiras	153
APÊNDICE C – Gráfico da distribuição de Cursos de Doutorado, por regiões brasileiras...	154
APÊNDICE D – Gráficos da distribuição de Matrículas na Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , por regiões brasileiras	155

APÊNDICE E – Gráficos da distribuição de Titulados na Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , por regiões brasileiras	156
APÊNDICE F – Gráficos da distribuição de Matrículas no Mestrado Acadêmico, por regiões brasileiras.....	157
APÊNDICE G – Gráficos da distribuição de Titulados no Mestrado Acadêmico, por regiões brasileiras.....	158
APÊNDICE H – Gráficos da distribuição de Matrículas no Mestrado Profissional, por regiões brasileiras.....	159
APÊNDICE I – Gráficos da distribuição de Titulados no Mestrado Profissional, por regiões brasileiras.....	160
APÊNDICE J – Gráficos da distribuição de Matrículas no Doutorado, por regiões brasileiras	161
APÊNDICE K – Gráficos da distribuição de Titulados no Doutorado, por regiões brasileiras	162
APÊNDICE L – Gráfico da distribuição de Docentes de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , por regiões brasileiras	163
APÊNDICE M – Gráfico da distribuição de Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , por grandes áreas de conhecimento	164
APÊNDICE N – Gráficos da distribuição de Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> na região Norte, por Grandes Áreas de Conhecimento	165
APÊNDICE O – Gráficos da distribuição de Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> na região Nordeste, por Grandes Áreas de Conhecimento.....	166
APÊNDICE P – Gráficos da distribuição de Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> na região Centro-Oeste, por Grandes Áreas de Conhecimento.....	167
APÊNDICE Q – Gráficos da distribuição de Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> na região Sudeste, por Grandes Áreas de Conhecimento.....	168
APÊNDICE R – Gráficos da distribuição de Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> na região Sul, por Grandes Áreas de Conhecimento.....	169

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz um estudo sobre a política de expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* e as desigualdades regionais brasileiras nesse processo, considerando o marco legal dos Planos Nacionais de Pós-Graduação. Para tanto, explora a teoria do desenvolvimento desigual e combinado relacionando com o contexto interno de desenvolvimento do Brasil; discute as assimetrias regionais no campo da educação; analisa os objetivos, metas e estratégias dos Planos Nacionais de Pós-Graduação e sua atenção ao problema das disparidades regionais e mostra o cenário atual brasileiro de expansão e desigualdade regional na Pós-Graduação *stricto sensu*.

A presente seção introdutória apresenta as definições dos seguintes elementos da pesquisa: problemática e problema de pesquisa; objetivos; justificativa; método e procedimentos metodológicos.

1.1 PROBLEMÁTICA E PROBLEMA DE PESQUISA

A instauração da Pós-Graduação no Brasil compreende um marco importante para o desenvolvimento da produção de conhecimento no país. Além disso, é notável sua relevância para a qualificação dos profissionais de nível superior, estes, quando qualificados, têm maiores condições de contribuir com saberes benéficos para a sociedade. Por esse sentido, “[...] é certo que, de uma maneira ou outra, a Pós-Graduação atingiu dimensões consideráveis e tem contribuído efetivamente para a formação de recursos humanos qualificados.” (BRASIL, 1975, p. 121). Essa visão de Pós-Graduação é expressa nos documentos que a normatizam.

Em sua origem, a Pós-Graduação trouxe como objetivo, proclamado no discurso oficial, a criação de um nível de ensino comprometido com o social, que viabilizasse o fortalecimento da produção de conhecimento no Brasil e, conseqüentemente, o desenvolvimento social, político e econômico do país, dessa forma, a educação estaria a serviço da sociedade. Contrariando esse discurso e considerando a conjuntura histórica de seu início, é notório que a Pós-Graduação já se aliava à política nacional-desenvolvimentista¹, visando um progresso com base na pesquisa voltada ao setor produtivo e, em consequência, na reprodução de desigualdades. Em vista disso, o nível de ensino estava longe do comprometimento com o

¹ “A expressão nacional-desenvolvimentismo, em vez de nacionalismo, sintetiza, pois, uma política econômica que tratava de combinar o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento, com ênfase na industrialização.” (FAUSTO, 1995, p. 427).

social. No que concerne à movimentação rumo ao firmamento da pesquisa científica no país, destaca-se:

[...] a participação do Brasil na comissão de Energia Atômica das Nações Unidas em 1946, 1947, 1948, visto como questão de segurança nacional; e as experiências internacionais de criação e fortalecimento de instituições de apoio à ciência e tecnologia e as preocupações com a energia atômica que fortaleceram o empenho brasileiro para a criação em 1948 da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); a criação, em 1949, do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF); a fundação, em 1949, do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA); a aprovação em 1950 do Conselho Nacional de Pesquisas com um projeto que vinculava ciência, tecnologia e energia nuclear com efetiva implantação deste órgão no ano subsequente. (KATO, 2013, p. 37).

Ademais, matérias importantes para a estruturação da pesquisa brasileira acham-se na Lei nº 1.310 de 1951, que cria o Conselho Nacional de Pesquisas (transformado, em 1974, no atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico / CNPq) e no Decreto nº 29.741 de 1951, que estabelece a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES). Essas agências, a primeira ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e a segunda vinculada ao Ministério da Educação (MEC), são encarregadas de impulsionar e manter a pesquisa de modo a favorecer o desenvolvimento do Brasil.

Concernente aos documentos oficiais para a Pós-Graduação, o primeiro documento próprio de sua conceituação foi o Parecer n. 977/1965, tornando-se o marco inicial para as políticas voltadas ao nível de ensino. Formalmente, a organização da Pós-Graduação brasileira refere-se a esse documento que teve por autor Newton Sucupira, em referência ao autor, também é conhecido por Parecer Sucupira. “[...] Esse parecer não tratou, ainda, da regulamentação, mas apenas da conceituação dos estudos pós-graduados, o que foi feito com base na experiência americana.” (SAVIANI, 2010, p. 36). A inspiração americana diz respeito, além de outros aspectos, à organização da Universidade em dois planos hierárquicos, graduação e Pós-Graduação.

Para o mencionado documento, os cursos de Pós-Graduação são atribuição das Universidades, as exceções devem preceder de autorização prévia do Conselho específico da matéria. Estabelece que esse nível de ensino deve ser uma continuação da graduação, por isso a importância de o estudante estar inserido desde cedo na iniciação científica, para posteriormente aperfeiçoar e aprofundar seus estudos. A conceituação no documento indica que:

[...] finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (SUCUPIRA, 1965, p. 04).

Na análise do processo, é possível avaliar que o início da Pós-Graduação no Brasil é caracterizado pelo condicionamento ao padrão norte-americano, foi estabelecida uma relação em que a ciência brasileira estava desprovida de identidade própria, já que a produção de conhecimento era encaminhada no sentido orientado pelo estrangeiro. Essa falta de autonomia da ciência nacional se apresentava na importação de recursos para o funcionamento da Pós-Graduação. Dentre outros elementos, eram trazidos de fora: princípios; procedimentos; ideologias e fundamentações teóricas para o fazer científico local. A partir do estudo de Farias (2010), evidencia-se que:

Esse processo inicial de dependência e de “parceria subordinada” da pós-graduação brasileira aos ditames americanos “foi extremamente nocivo”, uma vez que não permitia ao país formar pesquisadores com especialidades nas necessidades diversas ou temas intrínsecos do próprio território nacional. (p. 92).

Deve ser observado que essa dependência está diretamente associada ao lugar em que o Brasil ocupa dentro da ordem econômica global capitalista, lugar de subdesenvolvimento e de relativa subordinação aos países que se posicionam enquanto potências capitalistas. A particularidade do avanço capitalista no Brasil é expressa em seu atraso e no salto de etapas para o desenvolvimento, submetendo-o a reproduzir culturas avançadas, como a dos EUA. Nessa lógica, “as sociedades atrasadas são permitidas, ou antes, impelidas, a adotar algumas características avançadas, saltando etapas intermediárias.” (LOWY, 2015, p. 113). Por esse entendimento, a Pós-Graduação brasileira vem seguindo os ditames americanos.

Farias (2010) indica também a Lei 5.540/1968, impulsionadora da Reforma Universitária, como parte decisiva da institucionalização da Pós-Graduação, definindo esse nível de ensino dentro das necessidades de desenvolvimento econômico do país. A normatização referida estabeleceu vínculo complementar com o Parecer Sucupira, de modo que “[...] os objetivos firmados na Lei da Reforma Universitária e no Parecer 977/65 eram similares; isto é, vislumbravam a formação e a capacitação de profissionais para atender a demanda do desenvolvimento que o país experimentava.” (FARIAS, 2010, p. 93). Neste contexto, a dependência na qual o Brasil ainda permanecia se estendia à produção de conhecimento.

Cabe também evidenciar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que regulamenta a educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades. No capítulo que trata da Educação Superior, estabelece que o nível de ensino abrange, além de outros, os cursos e programas de Pós-Graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado. Determina a necessidade do nível de Pós-Graduação na preparação para o exercício do magistério superior, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, no entanto, a lei não faz menção à expansão da Pós-Graduação e nem à desigualdade regional nesse processo.

Além da Lei nº 9.394/1996, interessa destacar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que teve início em 2007, no Governo Lula da Silva (2003–2010). Constituiu-se de uma soma de programas lançados pelo MEC que manifestou como objetivo principal o avanço da educação em todos os níveis, da creche à Pós-Graduação. Sua concepção de educação corresponde ao reconhecimento da mesma dentro do dinamismo no “[...] processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo.” (BRASIL, 2007, p. 05).

Dentre as iniciativas do PDE para a educação superior, ganha destaque o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), no qual tem por finalidade ampliar o acesso e a permanência na educação superior, articulando a graduação com a Pós-Graduação. De acordo com o MEC, a expansão qualitativa e quantitativa da Pós-Graduação deve ser orientada pela renovação pedagógica do nível superior. O Reuni declara:

No intuito de elevar a qualidade do ensino superior público, uma das dimensões do programa é o suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. Nesse sentido, a Portaria Nº 582, de 14 de maio de 2008, instituiu as Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino, nas modalidades de mestrado e doutorado. (BRASIL, 2008, p. 11).

Essa política volta atenções para a Pós-Graduação e destina recursos específicos para a concessão de bolsas de mestrado e doutorado às universidades federais que aderiram ao programa. Convém sublinhar que os investimentos não são apenas os próprios do Reuni, outros programas fornecem recursos, em contrapartida as universidades federais devem cumprir metas estabelecidas, como a criação de planos de inovação pedagógica com novos formatos de cursos. Em síntese, o Programa anuncia uma ampliação da Pós-Graduação, visando a articulação com

a educação superior de qualidade, mas não dirige ação específica para essa expansão, também não atenta para a reparação das desigualdades regionais nesse nível de ensino.

Outros documentos legais que dispõem de texto sobre a expansão da Pós-Graduação são os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010 - Lei 10.172/2001 e PNE 2014-2024 - Lei 13005/2014). Eles pertencem à categoria de legislações que almejam estruturar a educação brasileira estabelecendo objetivos, metas e estratégias para o avanço dos níveis e modalidades de ensino.

A origem do primeiro PNE (2001-2010) foi marcada por disputa de concepções antagônicas de educação. De um lado, a sociedade civil com um projeto concebido em decorrência do II Congresso Nacional de Educação (CONED, 1997) e, de outro, a proposta governamental que foi, posteriormente, aprovada e convertida na Lei n. 10.172/2001. O primeiro projeto, nomeado de Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, consubstanciou proposições populares de organização e financiamento da educação, enquanto que o projeto governamental (originador do PNE) não atendeu as pretensões da sociedade civil, sobretudo na matéria referente ao financiamento da educação superior. (BRITO; GUIMARÃES, 2017).

No que se refere à Pós-Graduação, a Lei n. 10.172/2001 destaca como estratégia de crescimento o incentivo ao nível de ensino mediante parcerias com outros órgãos. Para tanto, afirma ser “necessário rever e ampliar, em colaboração com o Ministério da Ciência e Tecnologia e com as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, a política de incentivo à pós-graduação e à investigação científica, tecnológica e humanística nas universidades.” (BRASIL, 2001). Considerando essa estratégia, estabeleceu a meta de financiamento da Pós-Graduação e da pesquisa que consiste em empregar recursos da ciência e tecnologia para esse fim. Quanto à expansão e às assimetrias regionais, o Plano determina os objetivos e metas:

3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.
15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.
16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%. (BRASIL, 2001).

Embora exponha interesse na ampliação da Pós-Graduação e diminuição das desigualdades regionais de oferta, a Lei é econômica quanto às estratégias de financiamento com especificação de recursos públicos que garantam a efetividade das metas. De outro modo, o Plano é enfático no discurso da importância da participação do setor privado na expansão da

educação superior e que, por isso, prerrogativas de autonomia² devem se estender para a iniciativa privada. Assim, a preocupação com a expansão no sentido de reparação da desigualdade regional fica só no discurso oficial, o que se efetiva é o processo desigual do ensino superior.

Acerca do assunto, o vigente PNE (2014-2024) - lei 13.005/2014 - aponta como prioridade “elevar gradualmente o número de matrículas na Pós-Graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.” (BRASIL, 2014). Esse texto da meta 14 encontra-se acompanhado de quinze estratégias que orientam as atuações do poder público em direção ao cumprimento da mesma.

Uma das estratégias versa sobre a expansão do financiamento da Pós-Graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento. Entende-se que o recurso deve ser destinado para a ampliação dos cursos, estruturas físicas, recursos humanos, vagas, bolsas de mestrado e doutorado, financiamento das pesquisas, etc. Outra estratégia refere-se à expansão na direção de enfrentamento às desigualdades, buscando “implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 2014). Dessa forma, a expansão teria no Plano garantia de mais oportunidade nesse nível de ensino para os excluídos do processo e uma expansão equilibrada.

O PNE (2014-2024) apresenta uma concepção de educação *stricto sensu* vinculada diretamente ao mercado. Demonstra preocupação em produzir conhecimento que tenha resultado direto mediante produtos tecnológicos que possam competir no mercado internacional. Estimula a ciência pelo viés da competitividade e com o fim de retorno financeiro para as empresas que investem nas pesquisas por meio de parcerias com as universidades públicas. É o que fica evidenciado nas seguintes estratégias:

² Como profere a meta: “Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas.” (BRASIL, 2001).

14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica.

[...]

14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs.

[...]

14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes. (BRASIL, 2014).

Nessa lógica, para manter a base tecnológica das universidades faz-se indispensável parcerias com empresas que forneçam recursos materiais e financeiros para o andamento das pesquisas e criação de produtos. As novas tecnologias criadas para produtos e processos geram patentes que são comercializadas, assim a Pós-Graduação cria uma conexão vital com o setor econômico, negociando suas produções e levando as patentes das inovações brasileiras à competição internacional. Essa dinâmica produtiva é defendida pela meta 14 que trata da Pós-Graduação do país.

Além dos referidos documentos, existem os Planos específicos para a Pós-Graduação no Brasil (centrais neste estudo) que antecedem os PNE's (2001-2010 / 2014-2024). Isso porque, após o primeiro documento nacional de conceituação do nível de Pós-Graduação, sucedeu a necessidade de planejar esse ensino para sua posterior execução, assim criou-se o Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979). O I Plano realizou um diagnóstico do cenário que vigorava o ensino e reuniu diretrizes, destacou a indispensabilidade do acesso equilibrado entre as regiões, visando uma expansão devidamente controlada pelo instrumento normativo, este representava interesses dos grupos envolvidos em sua construção.

O Plano seguinte, II PNPG (1982-1985), manifestou como principal objetivo a “[...] formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado.” (p. 177). A qualificação dos profissionais docentes e técnicos foi defendida como condição primordial para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do Brasil, aspectos defendidos ao longo de todo o Plano.

O documento menciona a heterogeneidade regional, afirmando a necessidade de atenção às regiões mais pobres, para que, com profissionais competentes, consigam contribuir positivamente na mudança de sua crítica situação socioeconômica. Embora aponte como parte prioritária a diminuição de diferenças negativas entre as regiões, não estabelece metas e nem

estratégias específicas para obter êxito no objetivo referente à essas disparidades regionais. Por isso, o Plano se tornou vago em anunciar objetivos e não sugerir caminhos para suas garantias.

Criados durante o Regime Militar³, os dois primeiros Planos, I PNPG (1975-1979) e II PNPG (1982-1985), expressam o sentido de educação do momento, com função meramente instrumental às demandas capitalistas. Em conformidade com Alves e Oliveira (2014, p. 354), foram implementadas reformas nos diferentes níveis de ensino, com ênfase à educação superior, “estas reformas aconteceram num cenário marcado pelo controle político e ideológico da educação, pela escassez de recursos para educação pública [...] e, também, de subordinação direta da educação aos interesses do capital.” Destarte, os referidos Planos configuraram parte de regulação e controle para a educação nos moldes dos interesses do Governo Militar.

O III PNPG (1986-1989) tem como contexto político a reorganização democrática do Brasil com a promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo marcado pelo fim do Regime Militar e vigência do Governo José Sarney (1985-1990). Os efeitos desse início de transformação nas práticas governamentais do país, passando da Ditadura para a democracia, são visíveis também nas políticas para a educação. Estas foram elaboradas considerando os direitos expressos no texto constitucional em relação ao acesso para todos à educação e o dever do Estado em sua oferta.

No objetivo principal, esse Plano destaca como eixo central a institucionalização e ampliação da pesquisa nas universidades e a integração da Pós-Graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Como característica da fase democrática do país, manifesta atenção na situação periférica da região amazônica, por seus reduzidos números de qualificação profissional em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*. Deste modo, foi elencado como objetivo “[...] ampliar substancialmente o apoio para a formação de recursos humanos e para o desenvolvimento científico da região amazônica.” (BRASIL - III PNPG, 1986, p. 211).

Passados dezesseis anos do III PNPG, foi aprovado o IV Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010), já no governo Lula da Silva (2003-2010). Com o discurso de contribuição para o desenvolvimento e modernização do país, este documento representou a esperança de mudança no cenário da Pós-Graduação que se expandia de modo desproporcional entre as regiões e não contribuía para a superação das desigualdades sociais e econômicas

³ “A ditadura militar, resultante de uma movimentação das forças conservadoras, dentre elas as Forças Nacionais, a Igreja e a burguesia, foi instaurada por meio de um golpe de estado, em 31 de março de 1964, instituindo um regime que, a princípio, deveria representar uma fase de transição, mas teve a duração de 21 anos.” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 352)

eminentes. Para tanto, realizou um diagnóstico da situação do nível de ensino, elencou metas e definiu orçamento.

O Plano subsequente, V PNPG (2011-2020), apesar de vigorar em governo diferente do anterior, era o início do Governo Dilma Rousseff (2011–2016), continuou com a política de seu antecessor. Estava presente na educação, por meio de ações e documentos legais, a inclinação para a busca ao voluntarismo, o espaço para a iniciativa privada e, ainda, adotava-se “[...] políticas que estabelecem nexo entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo).” (OLIVEIRA, 2009, p. 208). O V PNPG é um extenso documento que faz o resgate de todos os Planos anteriores e apresenta o novo, divide-se em dois grandes volumes.

Dessa forma, entende-se que os IV PNPG (2005-2010) e V PNPG (2011-2020) são marcados pela política neoliberal, já que mesmo apresentando discursos democráticos, como o do combate às desigualdades regionais, legitimam ações de natureza privatistas com a defesa de parcerias entre a Universidade e empresas. Isto é, reorganizando as estruturas desse nível de ensino para atender as demandas do capitalismo com expansão tendenciada, entrando em contradição quando esses Planos se posicionam contra as desigualdades, uma vez que nessa organização política e econômica as desigualdades são inerentes.

Cabe destacar que os planejamentos da Pós-Graduação brasileira estão inseridos em um conjunto de políticas para as universidades que recebem orientações de organizações internacionais comprometidas com a globalização do capital. A exemplo, o Banco Mundial que “busca caracterizar e induzir os países para um tipo de universidade de pesquisa internacionalizada, que agregue valor à economia do país, seja financiada pelo fundo público e privado e avaliada por indicadores cuja predominância seja de racionalidade econômica.” (CARVALHO; SILVA JÚNIOR, 2017, p. 34-35). Logo, esse campo da educação constitui mecanismo oportuno para um controle estatal, sobretudo de fins econômicos, descompromissado com os interesses da sociedade no geral e, conseqüentemente, desconsiderando o problema das desigualdades regionais na oferta da Pós-Graduação.

Por essa perspectiva, considerando a análise do contexto de construção dos Planos, produziu-se a seguinte indagação: A partir dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, de que forma a política de expansão da Pós-Graduação brasileira evidencia as desigualdades regionais, considerando os condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos para a instituição e manutenção das disparidades?

Nesse sentido, os seguintes questionamentos são ainda pertinentes: Quais as políticas educacionais implementadas para a busca de uma possível solução das disparidades regionais no acesso à Pós-Graduação *stricto sensu*? O que os Planos apontam como objetivos, metas e estratégias para o enfrentamento das assimetrias regionais? E, na atual conjuntura, o que os dados institucionais revelam sobre a expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* nas diferentes regiões do país?

Convém evidenciar que, nesta pesquisa, entende-se por desigualdade regional em educação o processo desigual no qual ocorreu o desenvolvimento educacional, diretamente relacionado ao desenvolvimento social e econômico do Brasil, em que determinadas regiões foram favorecidas em detrimento de outras. Com foco na expansão da Pós-Graduação, investiga-se a inexistência de equilíbrio na ampliação do acesso ao referido nível de ensino entre as regiões. Diante desse contexto, considera-se também que:

Desigualdades não se acumulam aleatoriamente, tampouco se restringem a refletir heranças históricas ou insuficiência de crescimento econômico. Expressam processos sociais e experiências coletivas que têm impactos profundos na dinâmica social [...]. Por isso, tendem a mobilizar o debate público e a abrir caminho para o reconhecimento de direitos e o fortalecimento da ação do Estado na área social. (MAIA; ARRETCHE, 2017, p. 04).

Outro fator relevante é definir o que se considera por “expansão” neste trabalho. A expansão aqui é definida especificamente no que se refere ao aumento quantitativo da Pós-Graduação *stricto sensu*, considerando o crescimento de programas, cursos, matrículas, titulados, docentes e áreas de conhecimento distribuídos nas regiões brasileiras (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul).

1.2 OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como **objetivo geral** analisar, no contexto dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, a política de expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira e as desigualdades regionais, compreendendo os condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos para a instituição e manutenção das disparidades. Os **objetivos específicos** intentam: compreender o processo histórico da desigualdade regional relacionada à educação no Brasil; analisar os objetivos, metas e estratégias dos Planos Nacionais de Pós-Graduação concernentes à expansão e desigualdade regional na Pós-Graduação; evidenciar como a expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* se efetivou, no período 1998-2018, nas regiões do

Brasil, considerando a distribuição de Programas, Cursos, Matrículas, Titulados e Docentes, bem como as distintas Áreas do Conhecimento.

1.3 JUSTIFICATIVA

O presente estudo justifica-se por entender a imprescindibilidade de trabalhos acadêmicos que discutam o tema das assimetrias regionais na expansão da Pós-Graduação brasileira. Baseado em buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, depreende-se que não há pesquisas desenvolvidas na Pós-Graduação sobre o tema em específico, outras temáticas referentes à política de expansão da Pós-Graduação, aos PNPG's e às desigualdades regionais são levantadas pelos estudiosos do campo educacional, mas com abordagens e objetivos distintos dos propostos por este estudo.

Na revisão de literatura, foram identificados apenas seis trabalhos resultantes de Pós-Graduação que abordam as categorias do objeto desta pesquisa (Política de expansão da Pós-Graduação *stricto sensu*; Desigualdades regionais brasileiras e Planos Nacionais de Pós-Graduação), no entanto, esses elementos são analisados de modo separado. Das investigações encontradas, duas são teses de doutorado e quatro são dissertações de mestrado.

A exemplo, consta a dissertação de Nazareno (2016) na qual apresenta a existência de desigualdades regionais de renda no Brasil, afirmando que o país tem realidades educacionais que se diferenciam de região para outra, posto que é reflexo da também diferente distribuição de renda que desfavorece as regiões Norte e Nordeste. Conforme a autora:

[...] do ponto de vista regional, dadas as heterogeneidades educacionais existentes e a relação entre salários e educação, é de se esperar que, uma aproximação dos níveis educacionais das regiões mais pobres ao da região mais rica, Sudeste, resulte em reduções nas desigualdades entre regiões. (NAZARENO, 2016, p. 25).

O texto é desenvolvido com base nessa relação entre desigualdade de renda e educação nas regiões brasileiras, em que é demonstrada por meio de dados da renda per capita do país bem como mediante as taxas de analfabetismo e acesso aos diferentes níveis de ensino díspares pelo território nacional. Assim, o estudo aponta que as regiões de maior concentração da riqueza, com destaque para o Sudeste, possuem menores taxas de analfabetismo e maiores índices de população com acesso ao nível superior, em oposição às regiões mais pobres, pontuadas como Norte e Nordeste.

Em uma análise anterior a exposta, Mesquita (2009) sustenta a afirmativa de que o capital social é um determinante para as desigualdades de renda no Brasil. A tese conceitua capital social a partir da visão econômica e sociológica elencando diversos autores que tratam do assunto, sempre deixando claro que não há um consenso entre os pesquisadores da área, já que se trata de matéria nova tanto para a economia quanto para a sociologia. O texto resume as ideias destacando:

[...] Quanto maior a capacidade de se gerar confiança nas relações entre indivíduos na sociedade, maior será o capital social existente nela. Da mesma forma, quanto maior for a capacidade de cada indivíduo na sociedade de interagir com outros para gerar ganhos econômicos recíprocos maior o capital social dessa sociedade. (MESQUITA, 2009, p. 50).

A interação econômica entre os indivíduos de uma sociedade pode contribuir positivamente para o crescimento de seu capital social. Este, desta forma, revela-se como um princípio que diferencia o funcionamento econômico entre sociedades. Após essa conceituação e toda a análise da tese, a autora conclui reiterando que as diferenças em capital social são um dos determinantes para a constituição e manutenção das desigualdades regionais de renda no Brasil.

Na dissertação de mestrado intitulada “Ações do PNPG - 2005-2010 para a redução de Assimetrias Regionais: Avaliação dos instrumentos criados pela CAPES”, Coury (2014) objetiva avaliar, a partir do Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010), os instrumentos da CAPES que visam a redução das assimetrias regionais no tocante à Pós-Graduação, enfatizando os resultados referentes a ampliação de investimentos financeiros.

No texto, a autora defende que o governo deve ter como compromisso a busca por ações que atendam as demandas da Pós-Graduação para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com estratégias que correspondam às particularidades dessas regiões. Essas regiões são indicadas como desfavorecidas no processo histórico de formação econômica brasileira. Coury (2014, p. 46) conclui que “[...] se isto não acontecer, nos próximos anos se observará a continuidade do crescimento da pós-graduação, porém, com a permanência das assimetrias regionais.”

Benck (2014), por sua vez, estuda os Planos Nacionais de Pós-Graduação mediante outros objetivos, distintos dos já apresentados. O foco da autora corresponde à análise dos interesses políticos de intelectuais ligados à comunidade acadêmica (professores/pesquisadores, membros nas comissões de elaboração dos PNPG's) no processo de construção das políticas para a Pós-Graduação, especificamente os PNPG's. Partindo dessa inquietação, a tese

problematiza a influência dos referidos intelectuais na consolidação do modelo de Pós-Graduação vigente no Brasil, a contar dos Planos.

Posteriormente às reflexões tecidas com a pesquisa documental, Benck (2014) considera que os PNPG's estruturam o desenvolvimento da pesquisa científica revelando jogos de poder e diferentes interesses políticos nos espaços da ciência brasileira. Por fim, assegura que “[...] os resultados alertam para a predominância de certo estrangulamento da pós-graduação; [...] o enfoque de produção de conhecimento baseado em culturas individualistas; a perpetuação de assimetrias históricas [...]” (BENCK, 2014, p. 244).

Com Nascimento (2015), os Planos Nacionais de Pós-Graduação são objeto de pesquisa em conjunto com o que é conceituado como desenvolvimento do país, partindo da perspectiva de entender a concepção de desenvolvimento presente nos documentos de planejamento. A dissertação demonstra que “[...] a percepção de desenvolvimento presente no PNPG volta-se para integrar as atividades da pós-graduação ao sistema empresarial, buscando a inovação e a utilização da tecnologia para ganhar competitividade no mercado internacional [...]” (NASCIMENTO, 2015, p. 90). Conclui que, diante dos dados analisados na obra, não houve desenvolvimento social brasileiro expressivo, mesmo com a considerável expansão da Pós-Graduação.

Em pesquisa recente, resultado do mesmo Programa que esta (PPGED/UNIFAP), Santos (2019) faz um estudo com o título: “Instituição e expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* na Universidade Federal do Amapá (2006-2017)”. O autor contribui com a discussão referente à Pós-Graduação com foco no processo de implantação e consolidação dos Programas *stricto sensu* na UNIFAP, destacando a realidade de expansão no Brasil, região Norte e Amapá.

Santos (2019) trouxe como resultado que a UNIFAP possui um atual crescimento de Programas, nestes acham-se cursos que estabelecem parcerias com instituições estatais, outros com parcerias privadas e ainda os cursos que recebem cooperação tanto do setor público quanto do privado. Além disso, avalia uma tendência dual no perfil formativo dos pós-graduandos: de um lado, a formação de pesquisadores neutros, desprovidos de criticidade em suas pesquisas; por outro lado, o compromisso com a “[...] formação ampla de pesquisadores/docentes com capacidade crítica de análise e intervenção na realidade.” (p. 129). O estudo concluiu que, para a consolidação dos Programas, é indispensável “[...] forte apoio institucional por parte das agências estatais nacionais e locais, no sentido de fortalecer financeira e politicamente.” (p. 129).

Nos estudos apresentados, percebe-se a ausência de reflexões particularmente a respeito da expansão desigual da Pós-Graduação nas regiões brasileiras, no marco dos Planos

Nacionais de Pós-Graduação. Nesse sentido, a temática é necessária tanto para preencher a lacuna acadêmica, quanto para contribuir com a sociedade na construção de um conhecimento crítico e esclarecedor sobre um dos problemas sociais presentes na realidade educacional brasileira.

A aproximação com a discussão sobre as desigualdades regionais no acesso ao nível de Educação Superior ocorreu em 2016, no Curso de Especialização em Política Educacional, na UNIFAP, mais especificamente com a pesquisa produzida que tem por título “A Expansão da Educação Superior e a Desigualdade Regional Brasileira: uma análise nos marcos dos Planos Nacionais de Educação”. Esse estudo mostrou como resultado que os PNE’s não trouxeram soluções para o problema da desigualdade regional na expansão da educação superior e concluiu “[...] que a expansão de vagas na educação superior brasileira ocorreu de maneira assimétrica e direcionada à privatização do ensino, além de continuar a reafirmar a exclusão social das regiões Norte e Nordeste [...]” (BRITO; GUIMARÃES, 2017, p. 63).

A contar dessa experiência, acredita-se que o problema deve ser evidenciado por consistir em elemento contrário à justiça social. A educação, em todos os seus níveis, não pode compactuar com injustiças fruto de um sistema perverso, elitista e excludente. Esta nova investigação não objetiva apenas apontar os transtornos causados por esse sistema político, econômico e social capitalista, para além disso, busca possibilitar a inquietação para o enfrentamento permanente das desigualdades que acometem a classe dos menos favorecidos.

As políticas educacionais formuladas pelo Estado, materializadas em leis e demais documentos oficiais, devem se dedicar na busca por uma educação como direito de todos, que contribua com a formação e qualificação de seres humanos capazes de produzir e usufruir de sua produção, desinteressados em explorar uns aos outros, isto é, possibilitando a relação harmônica na sociedade. Entretanto, tal aspiração chega a ser utópica dentro do sistema socioeconômico capitalista, posto que nele a base da produção é a exploração e conseqüente divisão e desigualdade de classes, com reflexo em todos os segmentos sociais.

Dessa forma, entende-se que o Estado, mediante suas políticas, precisa firmar compromisso com uma educação emancipadora e não alienadora. Mas na prática o engajamento estatal é ajustado ao capitalismo. McLaren e Farahmandpur (2002, p. 31) afirmam que “[...] capital sem a proteção do Estado é uma contradição em termos, considerando que a existência de relações assimétricas de propriedade é protegida por vários órgãos que fazem parte dos aparatos do Estado.” Ao estabelecer esse tipo de aliança, o poder estatal confirma uma série de desequilíbrios do corpo social com finalidades econômicas.

Com base no exposto, este trabalho pretende contribuir com a sociedade direcionando para a reflexão acerca de um dos aspectos negativos, dentre tantos outros, do sistema capitalista, no campo educacional. Ao apontar e analisar as desigualdades regionais na expansão da Pós-Graduação, dentro do contexto dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, faz uma denúncia social e fomenta a inquietação com o propósito de tornar público a continuidade intencional de tal injustiça.

1.4 MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os fundamentos teóricos metodológicos deste trabalho têm como pressuposto o Materialismo Histórico-Dialético, por entender que os problemas da educação não devem ser compreendidos como fenômenos isolados, mas como parte de uma totalidade de relações sociais que impulsionam o mundo a partir de sua produção material. Essa produção, na sua contemporaneidade, revela mazelas inerentes ao sistema capitalista e tem seus reflexos na educação.

Uma análise ampliada da sociedade capitalista pode propiciar a consciência de que a desigualdade na expansão da Pós-Graduação brasileira é parte de um movimento maior. Esse fato é entendido como apenas um de tantos aspectos negativos que a sociedade orientada pelo capitalismo vivencia e reproduz. O avanço desigual da Pós-Graduação nas diferentes regiões demonstra relações de poder presentes no sistema educacional, como um retrato a nível micro do que foi consolidado no macro, por isso, o objeto deste estudo não pode ser percebido como elemento social separado dos demais, mas deve ser analisado como um produto também à serviço (e de contradição) do capitalismo dentro da totalidade de relações de produção.

Nesse sentido, é essencial uma análise dialética “entendida como método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas interrelações [...]” (SANCHEZ, 2007, p. 38). Perceber o fenômeno dentro desse movimento dialético, além de possibilitar a evidenciação do problema educacional em questão enquanto parte pertencente a um todo, ainda viabiliza a desmistificação de que são possíveis soluções isoladas para os problemas sociais, como o caso da expansão educacional desigual.

Ao perceber as desigualdades regionais na expansão da Pós-Graduação brasileira como parte de um conjunto, é imprescindível o estudo crítico das forças que reproduzem esse tipo de injustiça social, para que ofereça condições rumo à uma luta coletiva e consciente. Dessa forma, “[...] a análise da sociedade só pode desenvolver-se na sua totalidade. A tarefa da ciência está orientada para a crítica dos interesses e para a emancipação do homem; não só questiona o

que é ou como, senão para que se tem de fazer ciência.” (SANCHEZ, 2007, p. 39). O campo educacional, nesse contexto, constitui espaço fundamental para os discursos de uma justa reorganização na sociedade.

O Estado, no desempenho de suas funções políticas, sociais e econômicas, decide a organização de toda a sociedade com interesses que não coincidem com o que os indivíduos, em sua maioria, almejam. Mas para demonstrar que exerce o papel de representante da vontade popular, de onde todo o poder emana, dispõe de posturas persuasivas para o convencimento de que sua ação não é imposição. Além disso, as decisões estatais não partem de algo abstrato, descolado do mundo material, representam vontades de determinados grupos que historicamente impõem políticas para benefícios de sua classe, fazendo valer o sentido de sociedade classista.

É precisamente essa contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que faz com que o interesse coletivo adquira, na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e tome simultaneamente a aparência de comunidade ilusória [...] e entre esses interesses ressaltam particularmente os interesses das classes já condicionadas pela divisão do trabalho. (MARX; ENGELS, 1999, p. 30).

Os autores Marx e Engels (1999) discutem a categoria da contradição como parte indissociável do sistema capitalista. Nesse sentido, afirmam ser inviável haver convergência entre capitalista e operário, estes encontram-se em lados opostos e em relação de constante desigualdade. Contraditoriamente, a classe favorecida, a dos capitalistas (manifestada na figura do Estado), realiza concessões aos trabalhadores patrocinando políticas sociais que os beneficiam. No entanto, esses atos funcionam como estratégias de atenuar as desigualdades sociais com o intuito de conformação popular e evitando a mobilização das massas.

Essa visão de sociedade está vinculada à lógica dialética, uma perspectiva marxiana na qual a interpretação da realidade se alicerça no contraditório, já que a sociedade capitalista configura estruturalmente em sistema contrastante. Conforme acentuou Pires (1997), a dialética que aparece no pensamento de Marx vem como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto.

Na Pós-Graduação, a contradição pode ser percebida em alguns aspectos, dentre eles, pela simultaneidade de dois fatores contrastantes, o primeiro diz respeito à sua progressiva expansão que revela um crescimento significativo no passar dos anos, o que figura uma preocupação estatal com o avanço da educação superior e a qualificação dos sujeitos. O segundo fator consiste que, por outro lado, a mesma expansão também significa a acentuação e

continuidade de um dos problemas pertencentes à sociedade de classes, a ampliação desse nível de ensino de forma desigual entre as regiões do país.

Outra contradição se estabelece quando a Pós-Graduação, dispondo de seus recursos de atuação, é pensada para servir a produção material da contemporaneidade, como resultante das novas exigências do capitalismo na fase monopolista⁴, ao mesmo tempo que a materialidade, referente a todos os bens e serviços criados pela sociedade em questão, é definida por essa educação, o fato consiste no movimento dialético em que a produção intelectual é resultante e produtora, sujeito e objeto, da realidade concreta.

Se a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através da história, isto é, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência. (PIRES, 1997, p. 88).

Os movimentos da humanidade são definidos a partir da materialidade histórica, da produção concreta de sua existência. Nesse sentido, todo o pensamento e conjunto de ações, seja dos grupos hegemônicos ou minoritários, são construídos sobre a base da vida material. “[...] O primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades, a produção da própria vida material, trata-se de um fato histórico, de uma condição fundamental de toda a história.” (MARX; ENGELS, 1999, p. 30). Assim, o funcionamento da política para a Pós-Graduação também parte dessa materialidade histórica.

O tratamento conferido ao estudo da expansão da Pós-Graduação no Brasil considera fundamental pensar o referido nível de ensino a partir da materialidade histórica e como objeto que se encontra em constante movimento. Busca ainda análises e categorias teóricas que sustentem a pesquisa, de forma que consiga uma investigação para além do que a Pós-Graduação manifesta ser, e chegue no que ela é de fato. Desse modo, o Materialismo Histórico-Dialético é utilizado como um método de interpretação para o cenário da Pós-Graduação brasileira.

Com o posicionamento teórico-metodológico exposto, o tipo de pesquisa adotado neste trabalho consiste na Pesquisa Documental, com o qual localiza dados e fatos históricos e os analisa. Por essa perspectiva, na relação entre o documento e a posição do pesquisador,

⁴ “O capitalismo monopolista é resultante de um processo de grande aumento da indústria e também da concentração da produção em empresas que se tornam cada vez maiores, e que, ao alcançar seu mais alto nível de desenvolvimento, necessitam da reunião – numa só empresa – dos mais diferentes ramos industriais combinados. Criam-se, portanto, os monopólios. O surgimento dos monopólios é uma lei geral que identifica o chamado estágio superior do capitalismo, ou melhor, o imperialismo como fase superior do desenvolvimento capitalista mundo afora.” (SEVES, 2013, p. 13-14).

considera-se que “se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta.” (EVANGELISTA, 2012, p. 05). Assim, vale afirmar que até mesmo o modo como o pesquisador decide conhecer e descrever os documentos revela uma posição epistemológica que é necessária para o caminhar da pesquisa.

Fazer uso de técnicas na pesquisa social não limita a investigação a resultados precisos e livres das compreensões de mundo do pesquisador, já que este último é parte das relações sociais. “[...] Ao serem incorporadas à pesquisa sociológica, as mais “neutras” técnicas funcionam como “teorias” particulares relativas à representação do objeto investigado. Cada técnica contém instrumentos particulares cujo uso envolve pressupostos teóricos.” (THIOLLENT, 1985, p. 44). Desse modo, ao definir a base teórico-metodológica para a discussão acerca da Pós-Graduação e sua expansão desigual no país, o estudo revela um posicionamento de mundo e nega a neutralidade.

A abordagem de cunho quanti-qualitativo deste estudo, associada à visão dialética, expressa o esforço para a interpretação da realidade por completa, mediante dados numéricos e análise qualitativa. Esse caminho metodológico representa o mais adequado para a pesquisa, por esta demandar números para a posterior análise na dimensão simbólica, para além da realidade objetiva. De acordo com Minayo (1993, p. 247), a relação entre quantitativo e qualitativo não pode ser pensada como oposição, assim, “[...] o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.”

Porquanto os dados observados somente pelo viés quantitativo, desconsiderando a complexidade das relações humanas que geram os fenômenos estudados, reduzem a pesquisa a uma leitura mecânica e superficial da realidade, contudo, se somados aos meios qualitativos a investigação alcança maior completude do real compreendida no plano histórico. Mensurar de forma precisa a expansão da Pós-Graduação brasileira de modo algum é capaz de abranger o percurso histórico que gerou desigualdades, mas consegue apontar direcionamentos para entender esses problemas histórico-sociais. Nessa acepção, o qualitativo e o quantitativo para esta pesquisa são igualmente importantes e trabalhados em conjunto.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o primeiro momento, já descrito anteriormente, foi de levantamento da produção acadêmica que versa sobre o objeto de estudo, baseado em buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A escolha dos portais deu-se em função de

constituírem instrumentos privilegiados de acesso livre à produção científica, com textos de teses e dissertações na íntegra.

Para a seleção dos trabalhos, foi realizada busca por publicações no espaço temporal de 1975 a 2018, período que compreende desde o primeiro PNPG até o vigente, os descritores utilizados para o filtro dos textos partiram em torno de: Expansão da Pós-Graduação, Plano Nacional de Pós-Graduação e Desigualdade regional brasileira. Além desses portais consultados, foi indispensável o acesso aos dados estatísticos do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES)⁵, para ser possível a apresentação em números do crescimento da Pós-Graduação nas diferentes regiões do país.

São fontes primárias centrais analisadas neste trabalho: o Parecer Sucupira n. 977/1965; a Lei 5.540/1968, que estabelece as bases para a Reforma Universitária; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que teve início em 2007; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto n. 6.096/2007; o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010) - Lei 10.172/2001; o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) - Lei 13005/2014; os Planos Nacionais de Pós-Graduação: I PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985); III PNPG (1986-1989); IV PNPG (2005-2010); V PNPG (2011-2020) e os dados estatísticos de Pós-Graduação do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES).

A seleção dos documentos oficiais relacionados à temática tem o objetivo de refletir o conteúdo dos mesmos em relação às desigualdades regionais na expansão da Pós-Graduação brasileira, atentando para a história, a economia e a política. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação tratam-se dos principais documentos da pesquisa e são estudados com maior atenção, por serem fundamentais no crescimento e configuração da Pós-Graduação no país, essas fontes tornam-se base para o segundo objetivo específico do estudo, elencado anteriormente: analisar os objetivos, metas e estratégias dos Planos Nacionais de Pós-Graduação concernentes à expansão e desigualdade regional na Pós-Graduação. A respeito desta etapa, convém destacar:

⁵ GeoCapes é uma ferramenta de dados georreferencial. De forma simplificada, pode ser definida como uma base de dados que consiste em referenciar informações de acordo com sua localização geográfica. É uma maneira de disponibilizar informações acerca dos mais diversos cenários em que a Capes participa ou está relacionada. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/conteudo-estatico/6886-geocapes>> Acesso em: 27 de nov. 2018.

Na pesquisa documental, parte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões. Os procedimentos e posturas mencionadas exigem a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador, pois desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise dos dados até a comunicação dos resultados constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e criativo. (SILVA, 2009, p. 4561).

Os dados obtidos por meio da análise documental foram investigados no campo da técnica de Análise de Discurso. Uma vez que os documentos também se constituem como reprodutores de ideologias dominantes construídas historicamente dentro das relações sociais. “Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história.” (ORLANDI, 2001, p. 15). É importante considerar que o discurso oficial, oral ou escrito, é construído intencionalmente a partir das relações de produção dentro da sociedade, por isso, deve ser observado criticamente.

Devido a pesquisa ser realizada nos documentos dentro dessa perspectiva crítica, as posições ideológicas no processo de construção dos PNPGs tornam-se percebidas nos discursos neles descritos. Partindo do pressuposto de que os sujeitos responsáveis pela elaboração dos referidos Planos, no contexto sócio-histórico em questão, ocupavam diferentes posições de fala, é possível inferir que ocorreram disputas de concepções contrastantes de Pós-Graduação. Com o intuito de chegar em inferências como essa que se justifica a Análise de Discurso.

Com fundamento na teoria de Bakhtin, compreende-se que as palavras não significam por si separadamente. Elas possuem sentido à medida que são ponderados aspectos ligados aos sujeitos que as emitem. É preciso indagar sobre quem escreve, de que lugar escreve e com qual objetivo, já que são notáveis as presenças de ideologias dentro de palavras aparentemente neutras de posicionamento político. O que leva Bakhtin (2006, p. 46) a afirmar que:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais [...]. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

A proximidade com os documentos da pesquisa representa o contato com diferentes posturas ideológicas e relações de classe presentes na política para a Pós-Graduação. Por meio de uma leitura atenta aos textos dos documentos legais, é possível identificar a concepção de mundo, de sociedade e de educação pensada pelos sujeitos responsáveis pela construção dos

mesmos. É exequível revelar as disputas de ideias oriundas de grupos sociais com posicionamentos distintos, como grupos hegemônicos e grupos de resistência. Os processos de luta dos contrários presentes nesses escritos possibilitam a compreensão das relações materiais de produção como definidoras dos discursos, assim como a percepção dos discursos como elementos que definem as relações de produção, em vínculo dialético.

Os discursos manifestos nos PNPG's expressam um ponto de vista a respeito da função da Pós-Graduação na formação intelectual do sujeito histórico para o qual ela é destinada. Para cumprimento de tal função, os Planos estabelecem metas e estratégias que resultam em ações, ou apenas intenções de governo, necessárias para a manutenção do nível de ensino. Os referidos discursos não enunciam uma verdade considerada unânime, mas apenas uma concepção de membros de um determinado grupo, que obtiveram supremacia a partir dos conflitos de classe.

No entanto, as palavras escritas, como signos carregados de ideologias, encobrem as relações classistas presentes nos documentos estatais, isso porque “[...] a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 46). Ainda assim, a palavra revela sentidos ideológicos quando se procura nela o discurso, este determinado pelo contexto sócio-histórico, enquanto escrito por sujeitos pertencentes às classes sociais existentes nas sociedades capitalistas.

Os estudos acerca dos textos oficiais elencados na presente pesquisa procuram identificar posturas e noções de educação que materializaram o cenário educacional excludente, sobretudo na Pós-Graduação brasileira. Criados por sujeitos determinados ideologicamente, os documentos, na linguagem escrita, notoriamente apresentam traços ideológicos. Assim, “[...] o estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca.” (ORLANDI, 2001, p. 43). Daí decorre a compreensão de que toda palavra escrita é intencional e parte de um discurso. A relevância da Análise de Discurso para este estudo está no objetivo de alcançar os discursos que formam as políticas da Pós-Graduação brasileira.

A expansão da Pós-Graduação no Brasil e Regiões é analisada a partir dos indicadores: Programas, Cursos, Matrículas, Titulados, Docentes e Áreas de Conhecimento. Desse modo, o estudo conta com o número de programas, cursos, docentes e estudantes (matriculados e titulados) de Pós-Graduação *stricto sensu* em todo o Brasil, bem como sua distribuição regional, apresentando o crescimento do nível de ensino no marco temporal dos PNPG's.

Esta dissertação está estruturada em cinco seções, quais sejam: *Introdução; Desenvolvimento desigual e combinado, Pós-Graduação e desigualdades regionais no Brasil; Análise dos PNPG's e o enfrentamento da desigualdade na Pós-Graduação brasileira; Cenário brasileiro de expansão e desigualdade regional na Pós-Graduação stricto sensu e Considerações Finais.*

Após a seção introdutória, a segunda seção discute a teoria do desenvolvimento desigual e combinado e busca possibilitar a compreensão do processo histórico da desigualdade regional relacionada à educação e renda no Brasil. Para esse fim, por meio de duas subseções, indica a investigação do intelectual marxista Leon Trotsky como ponto de partida para compreender o desenvolvimento dos países capitalistas e encaminha a reflexão para as desigualdades de renda e no campo educacional do país.

A seção seguinte analisa os objetivos, metas e estratégias dos Planos Nacionais de Pós-Graduação concernentes à expansão e desigualdade regional da Pós-Graduação. Dividido em duas subseções, o texto, inicialmente, descreve o histórico de origem da Educação Superior e Pós-Graduação no Brasil, com destaque para as agências de fomento e para os documentos legais que regulamentam os programas *stricto sensu*. Em seguida, explicita as partes dos Planos que são foco de investigação desta pesquisa, levando em consideração o contexto político em que cada um foi construído.

A quarta seção mostra os dados de expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* nos marcos dos PNPG's. Por intermédio dos indicadores (Programas, Cursos, Matrículas, Titulados, Docentes e Áreas de Conhecimento) e dialogando com o referencial teórico, essa seção viabiliza a reflexão crítica sobre o cenário brasileiro de expansão e desigualdade regional na Pós-Graduação *stricto sensu*. Por fim, as considerações finais da pesquisa são apresentadas apontando para a presença da desigualdade nas políticas e no processo de expansão da Pós-Graduação *stricto sensu*, e defendendo a luta pela universidade pública e gratuita para todos.

2 DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO, PÓS-GRADUAÇÃO E DESIGUALDADES REGIONAIS NO BRASIL

Esta seção faz uma análise acerca de elementos indispensáveis para a temática deste estudo, aborda a teoria do desenvolvimento desigual e combinado, a Pós-Graduação e as desigualdades regionais brasileiras na distribuição de renda e acesso à educação. O objetivo central é analisar a desigualdade regional no Brasil, particularmente no que tange à distribuição de renda e ao acesso educacional, a partir da teoria do desenvolvimento desigual e combinado. Essa discussão é necessária por evidenciar, mediante análises teóricas e dados quantitativos, o cenário brasileiro no que se refere à distribuição de renda, acesso e condições da educação nos estados do país.

Na primeira parte, considera que a teoria do desenvolvimento desigual e combinado, elaborada por Trotsky, além de ser elemento chave para a compreensão do funcionamento das desigualdades econômicas entre os países capitalistas, a mesma é pertinente para interpretar o similar fenômeno que ocorre internamente nos países, sobretudo nos considerados subdesenvolvidos, no que tange a Pós-Graduação. Para tanto, faz reflexões sobre a origem da referida teoria e a aproxima do contexto brasileiro.

A parte seguinte remete às desigualdades regionais brasileiras na distribuição de renda e acesso à educação. Objetiva analisar a disposição regional da riqueza no Brasil, bem como o desequilíbrio no acesso à educação, estabelecendo uma relação entre os dois fatores de concentração da desigualdade no país, nessa combinação estão enraizadas as diferenças. Em meio a exposta conjuntura, destaca ainda o papel do Estado em promover a educação para todos e a justa distribuição da economia.

2.1 DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Antes de iniciar a discussão sobre a teoria do desenvolvimento desigual e combinado, é importante definir o que se entende por *desenvolvimento*. São evidenciados três autores que apresentam suas respectivas definições, quais sejam: Sen (2010), Bresser-Pereira (2014) e Furtado (1998). O primeiro explica o conceito a partir de uma visão de negação da esfera financeira enquanto suficiente para o desenvolvimento, e sustenta que a liberdade humana é essencial para o progresso social. O segundo justifica o desenvolvimento humano ligado ao econômico, este último é apontado pelo autor como central para o progresso do país.

Furtado (1998) conceitua desenvolvimento como crescimento humano que perpassa pelas relações humanas em meio ao processo de produção, ao mesmo tempo que tece crítica ao desenvolvimento capitalista que promove o determinismo econômico. A concepção de desenvolvimento exposta por Furtado (1998) é adotada para este estudo.

Sen (2010) defende o desenvolvimento como um movimento humano vinculado a aspectos sociais que devem prezar pela constante busca do direito à liberdade e superação das injustiças sociais. O referido direito desempenha função essencial para uma sociedade que valoriza o bem-estar social, este último é resultado do processo de desenvolvimento. Assim, seu posicionamento justifica o desenvolvimento enquanto caminho rumo à liberdade e superação das desigualdades sociais, ao conseguir esse feito, a sociedade atinge seu progresso. O exame crítico feito pelo autor é assim justificado:

[...] O desenvolvimento tem de estar relacionado sobretudo com a melhoria da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo. (SEN, 2010, p. 29).

Além disso, Sen (2010) alerta para o tipo de desenvolvimento que acredita ser insuficiente para atender as questões sociais. Trata-se do desenvolvimento com viés puramente econômico, para ele, a prosperidade econômica deve ser alcançada com a concretização da economia de bem-estar social, que propõe medidas financeiras benéficas à sociedade e sempre com destaque para as liberdades humanas⁶, especialmente as sociais. Assim, o conceito de desenvolvimento é considerado para além da visão reducionista que o identifica como representação meramente de progresso econômico. Contudo, por ser componente de organizações financeiras como o Banco Mundial, que protege e intensifica o funcionamento do capital, o autor adota uma perspectiva direcionadora de políticas reformistas dentro do sistema capitalista, sem a proposta de superá-lo.

Diferentemente da perspectiva anterior, Bresser-Pereira (2014) defende o desenvolvimento por uma visão capitalista de progresso econômico. Em sua análise, o poder político deve reunir todos os recursos materiais e humanos disponíveis em um esforço para obter o crescimento econômico do país como sua finalidade indiscutível, nesse pensamento, a tarefa é necessária por representar a direção para chegar ao desenvolvimento humano. Portanto,

⁶ Sen (2010) estuda a liberdade humana desmembrando-a nas chamadas liberdades instrumentais. São elas: *liberdades políticas; facilidades econômicas; oportunidades sociais; garantias de transparência e segurança protetora*. O autor as considera fundamentais para que a sociedade alcance o desenvolvimento.

uma sociedade que consegue o progresso econômico garante seu desenvolvimento humano, por ter recursos precisos para suprir as demandas que o desenvolvimento exige. Então destaca:

Considero que os conceitos de progresso e desenvolvimento humano são equivalentes, embora tenham origens e conotações diferentes. O desenvolvimento humano está associado ao desenvolvimento econômico [...]. O progresso geralmente é visto como um ideal, como o permanente avanço da razão e do conhecimento, enquanto o desenvolvimento costuma ser visto como um processo histórico de realização dos direitos humanos. O desenvolvimento econômico ou crescimento econômico, base do desenvolvimento humano, se materializou somente depois que ocorreram as revoluções nacionais e industriais [...]. (BRESSER-PEREIRA, 2014, p. 37-38).

A condição para o desenvolvimento, na perspectiva anunciada, requer uma sociedade classista em que apenas uma se destaca como dominante, já que é característica da organização capitalista a exploração de uma classe sobre a outra para a obtenção do lucro. O Estado que sustenta a ideia de progresso com o viés econômico acima de tudo entra em contradição quando afirma objetivar o desenvolvimento humano para todos, pois está condicionado à lei da acumulação capitalista, nesta é basilar o desenvolvimento da classe dominante, assim como o fortalecimento de seus interesses hegemônicos. Por isso, esse desenvolvimento é desigual, não diz respeito a conquista para todos.

Essa busca pela prosperidade econômica, benéfica para determinados segmentos sociais, também se expressa na Pós-Graduação, que ampara o determinismo da lucratividade nesse nível de ensino. Silva Júnior (2017) analisa que, embora a produção de conhecimento seja de natureza imaterial, os setores da economia têm interesses e atuam no processo, assim, “seu financiamento, tempos e controles para sua realização são impostos pelo setor produtivo, e o produto de sua pesquisa aplicada será de pronto incorporado à instituição privada, tornando o seu trabalho e o resultado dele [...] comercializável.” (p. 192 - 193). A dinâmica mostra que a Pós-Graduação, pela perspectiva capitalista, é ferramenta para o desenvolvimento da economia.

Mediante concepção de outro sentido, este trabalho defende o desenvolvimento em concordância com o conceito apresentado por Furtado (1998), bem como a sua crítica apontada ao processo ocorrido no sistema capitalista de produção. Considera-se que o desenvolvimento se efetiva quando o ser humano deixa de aceitar o mundo como imutável e decide não viver apenas para a sobrevivência, então inicia a busca por conhecimento de si mesmo, da humanidade e do meio do qual é parte.

Partindo disso, procura experimentar suas capacidades intelectuais, físicas, emocionais, etc., e passa a utilizar os recursos naturais a seu favor, produzindo bens com a finalidade de proporcionar uma vida mais confortável para ele próprio e seus descendentes. Para orientar as relações entre as pessoas em meio ao processo de produção, foram criados os valores, com intuito de contar com vivências sociais harmoniosas e atribuir expressão de sentido as atividades produtivas, ou seja, ao desenvolvimento. Como afirma Furtado (1998, p. 47):

Quando a capacidade criativa do homem se volta para a descoberta de suas potencialidades, e ele se empenha em enriquecer o universo que o gerou, produz-se o que chamamos *desenvolvimento*. Este somente se efetiva quando a acumulação conduz à criação de valores que se difundem na coletividade. A ciência do desenvolvimento preocupa-se com dois processos de criatividade. O primeiro diz respeito à técnica, ao empenho do homem de dotar-se de instrumentos, de aumentar sua capacidade de ação. O segundo refere-se ao significado de sua atividade, aos valores com que o homem enriquece seu patrimônio existencial.

Ainda nessa reflexão, além de explicar o conceito de desenvolvimento, denuncia-se a orientação puramente econômica para esse processo que tem a industrialização como fase precedente e substancial para sua consolidação. Furtado (1998) acrescenta que o desenvolvimento econômico foi por muito tempo considerado condição capaz de resolver os problemas sociais do Brasil, mas o que ocorreu foi sua intensificação em razão de o rumo do progresso brasileiro levar a “substituir a meta do desenvolvimento (prioritariamente social) pela do crescimento econômico, que é inerentemente criador de desigualdades e privilégios.” (FURTADO, 1998, p. 20). Trata-se de um desenvolvimento para alguns e fracasso social aos demais.

Na especificidade da Pós-Graduação, a área deveria ser vista enquanto possibilidade de produção de conhecimento para o desenvolvimento pelo viés social, rumo ao bem da coletividade. No entanto, observa-se que, em diferentes momentos históricos, em grande medida essa produção segue os princípios de mercado e figura como campo de disputa entre os que apoiam e se beneficiam de sua orientação pelo modo de produção capitalista e o grupo da resistência que defende a Pós-Graduação como espaço crítico e de prestabilidade à sociedade.

Interessa, aqui, explorar com análise crítica o sentido de *desenvolvimento* no mundo a partir da organização capitalista, e evidenciar como se dão as relações entre os países e, no caso brasileiro, internamente entre as regiões. Para tanto, torna-se fundamental o resgate histórico do estudo realizado por teóricos que se empenharam na busca pelo entendimento da

dinâmica global das sociedades capitalistas e que teceram críticas construtivas a respeito. Logo, parte-se do contexto de Revolução Russa.

Por conta da aspiração à revolução na Rússia do século XX, motivada pelas inúmeras injustiças sociais que a população vivenciava, intelectuais da época dedicaram tempo e estudos para entender a conjuntura política, saber se a revolução era possível e suas prováveis consequências. A tarefa desses estudiosos era dar enfoque ao seu país, nisto ganhou destaque o intelectual Trotsky que defendeu a concepção marxista de que não era possível compreender os problemas do capitalismo dentro de um país sem entender as relações macro do sistema, ele compreendia que a Rússia e toda União Soviética faziam parte de uma estrutura maior do sistema capitalista de produção.

Na Rússia e em toda a União Soviética do início do século XX, em contexto da Revolução Russa⁷, um dos líderes do movimento revolucionário, Stalin, principiou a ideia do Socialismo em um só país. Para ele, uma Rússia socialista era possível sem depender de uma mobilização mundial concomitante no mesmo sentido, “[...] a ideologia do socialismo em um só país foi necessária a Stalin a ao estrato burocrático governante para justificar a subordinação da luta de classes mundial às exigências da ‘construção do socialismo’ na URSS.” (LOWY, 2015, p. 95). Stalin demonstrava interesse em impor uma superioridade que acreditava ter a União Soviética em relação aos demais países, ela deveria ser o centro do poder vitorioso socialista, comandando os outros países.

Em contrapartida ao pensamento de Stalin, compreende-se que um país não pode exercer o Socialismo de modo isolado dos demais, já que a força capitalista dos outros países controla as relações econômicas globais e tem o poder de destruir a economia de uma nação para impossibilitar sua sobrevivência de organização socialista, com o fim de não influenciar outros ao mesmo caminho. O defensor dessa ideia, Trotsky⁸, sustentava a teoria da revolução permanente na Rússia e afirmava que “[...] sem o reforço rápido de uma revolução triunfante na Europa, a classe operária dificilmente poderia ter a esperança de permanecer no poder na

⁷ “[...] A Revolução Russa tem início em fevereiro de 1917, e foi liderada pela ala moderada, denominada menchevique (minoría), do POSDR (Partido Operário Social-Democrata Russo) e substituiu a monarquia pela República Parlamentarista.” (DELLAGNEZZE, 2017, p. 04). A Revolução foi responsável por tirar a Rússia de um governo czarista caracterizado pelo autoritarismo e centralidade do poder.

⁸ “Leon Trotsky (1879-1940) [...]. Figura marcante da história do século XX foi presidente do soviet de Petrogrado nas revoluções de 1905 e 1917, organizador do Exército Vermelho, líder da oposição a Stalin na Rússia, fundador da Quarta Internacional. Como intelectual deixou uma obra extremamente vasta sobre um grande número de temas. Além de livros clássicos da historiografia russa, como 1905 e História da revolução russa, das biografias exemplares de Lenin e Stalin, bem como de sua autobiografia Minha vida, temos a crítica devastadora à burocracia soviética de A revolução traída [...]” (BIANCHI, 2005, p. 03).

Rússia [...]” (LOWY, 2015, p. 95). A revolução necessitaria ser levantada em muitos países ao mesmo tempo, sobretudo nos países europeus que detinham a maior resistência capitalista.

De acordo com Lowy (2015), foram estas circunstâncias que direcionaram Trotsky a analisar o movimento da economia global com o intuito de compreender sua organização e pensar estratégias para a revolução, logo identificou a existência de disparidades no avanço capitalista no mundo, com base nisso, concebeu a teoria do desenvolvimento desigual e combinado. Segundo sua análise, os países capitalistas se dividem nos que têm desenvolvimento consideravelmente avançado e aqueles que são atrasados, que vivem de um capitalismo remoto, estes atrasados se mantêm em estado de dependência dos desenvolvidos.

Ao considerar a condição brasileira, é perceptível esse cenário de dependência na pesquisa em nível de Pós-Graduação. Santos (2003, p. 629) afirma que na conjuntura de “dependência em relação às nações centrais que se deu a instalação da pós-graduação no Brasil. Uma sociedade dependente vincula-se a outra, supostamente mais organizada e desenvolvida, para estabelecer uma relação de ‘parceria subordinada’.” Tal constatação indica que a pesquisa brasileira não dispõe de plena autonomia na produção científica.

O mundo organizado pela lógica do capital apresenta uma estrutura na qual é necessário a classificação dos países segundo grau de poder político e econômico. “São próprias da ordem internacional capitalista, em qualquer etapa de sua evolução, a feroz luta entre as nações e a formação de hierarquias de poder entre os diferentes países [...]” (OLIVEIRA, 2003, p. 10-11). Determinantes históricos dividiram esses Estados entre os capitalistas em fase avançada e os que permanecem no capitalismo considerado ainda em condição de atraso.

Sabe-se que no século XX (na etapa monopolista do capitalismo) os países avançados, ao deterem os monopólios das inovações tecnológicas e da organização financeira, utilizam-se dessa posição de força em âmbito internacional, relegando os países atrasados a posição periférica, incapazes de ganhar autonomia tecnológica e financeira. (OLIVEIRA, 2003, p. 10).

A referida etapa, que principiou a nova forma do capitalismo, é caracterizada pela revolução tecnológica ocorrida nos países imperialistas. Estes, ao expandir seus mercados, instalam suas multinacionais nos países subdesenvolvidos, não produtores de tecnologia. Em decorrência dessa incapacidade de autonomia tecnológica e financeira, historicamente definida, ocorre a subordinação aos imperialistas. Estes privilegiados fazem uso de tal posição para propagar ideologias políticas que buscam legitimar os interesses de seus grupos hegemônicos. Assim, países que dispõem de considerável desenvolvimento econômico exercem forte

influência política, ideológica e econômica em relação aos demais nesse movimento, os de maior potencial financeiro sempre se beneficiam politicamente e conseguem manter-se no poder das relações globais.

No âmbito da Pós-Graduação, nesse estágio do capitalismo a economia alcança a universidade, se apropriando das pesquisas acadêmicas. Na análise de Kato (2013), a universidade pública comporta alterações frente a mundialização econômica, se submetendo ao mercado, “uma vez que sua estrutura acadêmico-institucional, sobretudo, nos níveis de pós-graduação, é de suma importância para a atual fase capitalista com foco no conhecimento e em sua apropriação para geração de riqueza.” (p. 66). Assim, a ciência brasileira recebe interferências estrangeiras, com destaque para interesses norte-americanos.

Autores que discutem o imperialismo na atualidade encaminham suas análises para a concepção de que os Estados Unidos da América (EUA) formam o país que melhor define um imperialista, potência capitalista que domina e produz dependentes. González Casanova (2005) afirma que o imperialismo constitui a forma mais avançada do capitalismo e que os EUA expressam isso por meio do controle mundial que exercem, reitera que sua política imperialista e, naturalmente, capitalista “[...] combina a força crescente das megaempresas e das potências, em que se apoiam e de que se servem, com as novas formas de dominação e exploração dos povos e dos trabalhadores.” (GONZÁLEZ CASANOVA, 2005, p. 74). A exploração sobre as sociedades dependentes se caracteriza em condição de subordinação.

Por países dependentes entende-se aqueles que, no período da colonização europeia na América, foram colônias e passaram por longas fases de luta pela independência, com exceção dos Estados Unidos⁹. Em partes a alcançaram, por se tornarem nações soberanas e de organização política própria, contudo permaneceram com vínculos de submissão econômica e ideológica com as consolidadas potências capitalistas. Desta forma, encontram-se como “[...] sociedades de economia periférica, dependente, exportadoras de matérias-primas e importadoras não somente de produtos manufaturados, mas também de ideias, de técnicas, de modelos [...]” (FREIRE, 2018, p. 30). O cenário confirma desigualdades no desenvolvimento dos países e acentua os lugares que ocupam na conjuntura histórica.

Fernandes (1975) contribui com a discussão nomeando esse imperialismo como moderno e o avaliando enquanto luta pela sobrevivência do capitalismo e sua hegemonia. A

⁹ Os Estados Unidos conseguiram sua total independência por terem conquistado destaque na economia global a partir da I Guerra Mundial. De acordo com Costa (2005, p. 34), já “no final da II Guerra Mundial os Estados Unidos emergem como a única grande potência industrial do mundo, despontam como uma nação com esmagadora margem de vantagem econômica em produção e produtividade sobre todas as demais.”

partir desse pensamento, evidencia-se que as elites capitalistas voltam suas atenções para as regiões subdesenvolvidas, a título de exemplo os países latino-americanos, as vendo como fontes de exploração e, ao mesmo tempo, mercados para consumo de suas tecnologias, culturas, ideologias e políticas, e ainda apresentando a ilusão do desenvolvimento. No entanto,

O novo padrão do imperialismo é, em si mesmo, destrutivo para o desenvolvimento dos países latino-americanos. A razão é facilmente compreensível. Não possuindo condições para um crescimento autossustentado, para a integração nacional da economia e para uma rápida industrialização, os países capitalistas da América Latina estavam tentando explorar uma espécie de miniatura do modelo europeu de revolução burguesa [...]. (FERNANDES, 1975, p. 21).

As economias latino-americanas seguem o modelo europeu e, especialmente, o estadunidense, e entram no capitalismo em fase contemporânea, esta tem como particularidade a financeirização. Na concepção de Harvey (2005), a financeirização consiste no processo segundo o qual há constante expansão de redes financeiras por todo o mundo, “concentrando-se num conjunto hierarquicamente organizado de centros financeiros e numa elite transnacional de banqueiros, corretores de ações e financistas.” (p. 62). A rede viabiliza que as grandes corporações orientem a ordem política e econômica dos países por onde perpassa e se fixa, isso é preciso para alinhar os interesses desses países aos das grandes potências econômicas.

Nessa direção, na etapa contemporânea do capitalismo, os países centrais¹⁰ passam a concentrar o capital mediante monopólios. Estes são definidos por Chesnais (1996) como oligopólios globais que consistem nas relações entre as maiores firmas mundiais e são representados por “[...] grandes grupos, de investimentos cruzados intra-triádicos e de concentração internacional resultante das aquisições e fusões que efetuam para esse fim”. (p. 37). Em outras palavras, no capitalismo monopolista, empresas de maior poderio monetário absorvem outras menores e movimentam-se rumo a busca constante pela ampliação de seus poderes no mercado mundial.

O momento tem como configuração o capital financeiro, do qual a burguesia industrial e bancária tem interesse. Gonçalves (1999) apresenta conceitos clássicos do capital financeiro como sendo o resultado da integração do capital bancário com o capital industrial. Por esse sentido, grandes grupos econômicos têm investimento em diversos ramos da economia, participando, por exemplo, da produção industrial, agrícola e do comércio (capital industrial) ao mesmo tempo em que têm investimentos em bancos e agências de crédito (capital

¹⁰ Com interpretação a partir de Harvey (2005), entende-se por países centrais as potências econômicas líderes na acumulação capitalista global, tendo como país principal os Estados Unidos e “[...] também os mercados financeiros de outros países nucleares (Tóquio, Londres, Frankfurt).” (p. 111).

bancário), multiplicando suas rendas¹¹. Em decorrência disso, os oligopólios monopolizam os setores da economia e fortalecem os países imperialistas, favorecendo as relações de dependência.

Essa forma de ser do capitalismo é definido por Chesnais (1996) de mundialização do capital. A referida forma marca o aprofundamento das raízes de interdependência entre os países de capitalismo atrasado e os avançados, diz respeito a nova fase de acumulação capitalista caracterizada pela financeirização, na qual o foco passa a ser no capital financeiro, que entrelaça os mercados capitalistas (já consolidados em fases anteriores) pela esfera financeira. Chesnais (1996) conceitua a mundialização do capital significando como a captação da totalidade sistêmica e faz sua análise afirmando que:

A expressão “mundialização do capital” é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês “globalização”, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta “globais”. O mesmo vale, na esfera financeira, para as chamadas operações de arbitragem. A integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real. Mas baseia-se, sobretudo, em operações de arbitragem feitas pelos mais importantes e mais internacionalizados gestores de carteiras de ativos, cujo resultado decide a integração ou exclusão em relação às “benesses das finanças de mercado”. (p. 17).

No discurso oficial, essa integração internacional é benéfica por possibilitar aos países a expansão de seus mercados e a lucratividade de todos por meio da conexão das economias. Entretanto, Chesnais (1996) alerta que os países emergentes (os não desenvolvidos) somente são atrativos enquanto oferecem possibilidade de rendimento às potências, mas a qualquer momento podem ser colocados a margem dos movimentos financeiros, as operações para a ampliação de um capital são “seletivas”. Logo, “não é todo o planeta que interessa ao capital [...] o capital recuperou a possibilidade de voltar a escolher em total liberdade, quais os países e camadas sociais que têm interesse para ele.” (CHESNAIS, 1996, p. 17 - 18).

Ainda com interpretação fundamentada em Chesnais (1996), os países que despertam interesse e sofrem intervenções dos que estão no centro do oligopólio refletem internamente a polarização internacional (países centrais em oposição a países periféricos), as consequências são as desigualdades sociais que imperam entre as regiões, como a questão

¹¹“Dá-se o nome de renda ao rendimento que deriva da mera propriedade, ou seja, é rentista todo aquele que tem direito a uma parcela do valor socialmente produzido pelo mero fato de ser proprietário [...]. Dono de capital monetário é rentista, porque o juro que lhe é devido liga-se ao fato de ser dono de um montante de dinheiro (que pode ser empregado como capital).” (PAULANI, 2016, p. 518).

regional brasileira. As políticas para as áreas sociais, aqui com destaque à Pós-Graduação, são diretamente orientadas pelos movimentos econômicos internacionais.

Essas diferenças econômicas combinadas a nível global também acontecem internamente nos países, evidenciadas nas desigualdades regionais. Os países ditos em desenvolvimento são exemplo do exposto, dentro deles coexistem regiões com considerável concentração de renda e outras de baixa renda, as últimas com os índices sociais, sobretudo os educacionais, sempre inferiores em relação as primeiras, como é o caso da realidade da Pós-Graduação no Brasil.

No campo da discussão sobre o desenvolvimento capitalista, existem análises que consideram o processo de modo linear e outras não. Relativo ao primeiro modo, Frigotto (2006) explica que, na lógica das relações imperialistas internacionais, o “subdesenvolvimento” é tido como fase distinta do “em desenvolvimento”. Assim, essas relações sustentam “[...] a concepção linear de desenvolvimento; sedimentando a ideia de que o desenvolvimento é um processo que ocorre dentro de um *continuum* - do subdesenvolvido a em desenvolvimento e, finalmente ao desenvolvido.” (p. 128). Disso resulta a ilusória garantia de que o sistema permite a passagem de todos os Estados capitalistas pelas etapas que conduzem ao pleno desenvolvimento.

Furtado (1998), por sua vez, não faz essa diferenciação, trabalha somente com os conceitos de “subdesenvolvimento” e “desenvolvimento”. Observa que, na contemporaneidade, encontra-se um sistema de forças articulado mundialmente e, “na dinâmica desse sistema, prevalecem as forças tendentes a reproduzir a atual clivagem desenvolvimento/subdesenvolvimento.” (p. 38). É nesse sentido que o presente estudo reflete o processo considerando os países em dois grupos, os desenvolvidos e os subdesenvolvidos. Quando aqui utilizados os termos “subdesenvolvimento” e “em desenvolvimento” são apontados como sinônimos, ambos exprimem a ideia de trajeto para o desenvolvimento.

Assim como a nível global os países que foram colônias não conseguirão passar pelas mesmas etapas dos países imperialistas e atingir um pleno desenvolvimento dentro do sistema capitalista, da mesma forma, internamente nos países em desenvolvimento, as regiões a margem dessa evolução econômica estão “predestinadas” a permanecer neste estado. Esse desenvolvimento desigual e combinado permite que ocorra a manutenção de privilégios de algumas regiões em detrimento das demais. Na esfera da Pós-Graduação nacional, “[...] existe um cenário de desigualdades no oferecimento dos cursos de pós-graduação: assimetrias regionais, estaduais e inter-regionais.” (BENCK, 2014, p. 219). O referido nível de ensino se torna relativamente privilégio para as regiões “avançadas”.

Visto deste ângulo, podemos trazer o pensamento de que os países atrasados têm uma historicidade própria. Trotsky (2017) atribui o desenvolvimento combinado a esses países que apresentam uma combinação de economia com elementos retardatários e outros mais modernos. São Estados heterogêneos economicamente, eles possuem marcas visíveis como a concentração de regiões industriais em sua organização, demonstrando o atraso e ao mesmo tempo o avanço do capitalismo.

É recorrente a discussão de que as desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, assim como, no contexto interno do Brasil, as disparidades entre regiões pobres e regiões ricas, acharem-se como fatores naturais e que a superação do problema existe como possibilidade. No entanto, dentro do sistema capitalista de produção essa superação das desigualdades fica apenas no campo da utopia, já que os países imperialistas, ao expandirem em capital, mantêm os ditos subdesenvolvidos como garantias de fontes de recursos naturais e consumidores dos seus produtos industrializados. Na análise de Oliveira (2018),

[...] na grande maioria dos casos, as economias pré-industriais da América Latina foram criadas pela expansão do capitalismo mundial, como uma reserva de acumulação primitiva do sistema global; em resumo, o “subdesenvolvimento” é uma formação capitalista e não simplesmente histórica. (OLIVEIRA, 2018, p. 33).

O subdesenvolvimento frequentemente é tratado como a condição de países que não alcançaram seu pleno progresso econômico, mas que estão na direção para atingi-lo. E do outro lado, encontram-se os desenvolvidos, estes outros se configuram nos que obtiveram o ponto culminante do progresso, com economia alta e equilibrada. Oliveira (2018) define o caso do subdesenvolvimento de modo discordante do que comumente é defendido. Reforça que:

O “subdesenvolvimento” pareceria a forma própria de ser das economias pré-industriais penetradas pelo capitalismo, em “trânsito”, portanto, para as formas mais avançadas e sedimentadas deste; todavia, uma tal postulação esquece que o “subdesenvolvimento” é precisamente uma “produção” da expansão do capitalismo. (OLIVEIRA, 2018, p. 32 - 33).

Seguindo essa linha de raciocínio, a condição de subdesenvolvimento foi criada como uma necessidade inerente a sociedade capitalista, a medida que se expande, mais gera essa condição de dependentes e consumidores dos desenvolvidos. Ou seja, faz-se permanente, não é um curso natural para chegar ao “primeiro mundo”¹². Uma das consequências negativas deste estado permanente de dependência são as desigualdades sociais que ordenam esses Estados de economias ditas em trânsito.

¹² Conforme Gaspar (2015), o “primeiro mundo” são os países capitalistas ricos, grandes potências econômicas.

Em termos de Educação superior, o estudo de Santos (2019), no qual analisa a expansão da Pós-Graduação no Brasil constata que “em nível de região Norte, esse movimento ainda mantém desigualdades. Tal fato evidencia disparidades sociais e negação de direitos [...]” (p. 127). Como se pode perceber, a conjuntura das relações globais capitalistas orienta a forma como o atendimento dos direitos sociais é feita nos países que são parte desse todo, nesse caso, fomentando a criação científica para algumas regiões e atrasando o desenvolvimento da ciência para outras.

A forma como o Estado brasileiro é constituído, com regiões de considerável poder monetário e prosperidade social e outras desfavorecidas desses privilégios, mostra que uma característica do capitalismo é sua atenção com a composição geográfica por onde movimentasse. Nesse aspecto, “O capital se esforça para produzir uma paisagem geográfica favorável a sua própria reprodução e subsequente evolução.” (HARVEY, 2016, p. 155). A evolução reforça privilégios e desvantagens, fortalecendo as diferenças que são particulares do sistema que as geram.

Esse processo denota um caráter peculiar do Capitalismo, o avanço e fortalecimento sustentados pelas relações desiguais dos países e de suas regiões internas. Nesse sentido, Harvey (2016, p. 156) destaca que “sem o desenvolvimento geográfico desigual e suas contradições, há muito tempo o capital já teria se ossificado e se tornado caótico. Esse é um meio crucial pelo qual o capital se reinventa periodicamente.” Ocorre que o capital necessita das contradições em sua expansão para a acumulação e lucro, este último não é disponível para todos, a divisão em classes não permite.

Ao discutir a questão das regiões de um Estado capitalista, Harvey (2016) é enfático no ponto das desigualdades, as economias regionais, para ele: “[...] constituem um mosaico frouxamente interligado de desenvolvimento geográfico desigual, no interior do qual regiões ricas tendem a ficar mais ricas, enquanto regiões pobres tendem a ficar mais pobres.” (p. 159). Ainda que essa realidade seja uma constante, é veiculada a ideia do subdesenvolvimento (trazendo ao âmbito de unidade regional) enquanto passagem para o desenvolvimento, cogitando que todas as regiões são factíveis desse avanço concomitantemente.

No entanto, o decurso histórico do sistema capitalista se encarregou de definir as classes, quem as compõem, seus espaços geográficos e a qual se destina o poder político e econômico. A nível de Brasil, essa afirmativa se faz nítida quando são observadas as condições concretas do cenário econômico e social das regiões. A título de exemplo, o Norte e Nordeste

brasileiros, segundo a Oxfam Brasil¹³ (2018), apresentam os rendimentos médios mensais de todos os trabalhos abaixo da média nacional, os índices expostos colocam essas regiões como as mais afetadas pela desigualdade do país. Considerando a análise de Harvey (2016), isso acontece porque:

Regiões avançadas atraem novas atividades pela vitalidade de seus mercados, pela força de sua infraestrutura física e social e pela facilidade com que proporcionam mão de obra e meios necessários para a produção [...]. Como consequência, mais capital é atraído. Em compensação, outras regiões carecem de serviços ou perdem cada vez mais atividades. Elas entram numa espiral descendente de depressão e decadência. O resultado são concentrações regionais desiguais de riqueza, poder e influência. (HARVEY, 2016, p. 159).

Essa inferência é igualmente aplicável às desigualdades regionais dentro do Estado brasileiro, com modelo econômico e social capitalista. Ainda que se tratando de um país como o Brasil que tem produção e exportação satisfatórias, a existência de pobreza e miséria é grande, e tem definidas regiões e populações específicas que vivenciam historicamente esse problema, enquanto outras regiões usufruem da riqueza e regalias que o sistema proporciona.

Na condição brasileira, diferentes governos lançaram políticas com o discurso de enfrentamento aos problemas sociais como a má distribuição de renda e as diferenças regionais na expansão da educação nos diferentes níveis. Todavia, no plano real evidencia-se nas políticas que buscam eliminar as desigualdades sociais um forte comprometimento com o capitalismo, isso corrobora significativamente para a perpetuação das desigualdades, potencializando o processo de assimetria de renda e educacional no Brasil.

Em síntese, a vinculação entre a expansão da Pós-Graduação e a teoria do desenvolvimento desigual e combinado está na ideia de que (considerando o lugar de subdesenvolvimento que o Brasil ocupa na estrutura internacional capitalista) o crescimento desse nível de ensino ocorre de modo desigual e combinado nas regiões brasileiras (em medida maior nas regiões ricas e menor nas pobres), assim como o desenvolvimento do capitalismo no país é atrasado/desigual em relação aos países capitalistas centrais, é reproduzido internamente o que se produz nas relações econômicas do espaço mundial. Esse argumento sustenta ainda a concepção de que o Brasil, como parte do grupo dos ditos subdesenvolvidos, permanece economicamente subordinado aos preceitos dos imperialistas.

¹³ A Oxfam Brasil é uma organização sem fins lucrativos e independente, com escritório localizado em São Paulo. Faz parte de uma confederação global que afirma ter como objetivo combater a pobreza, as desigualdades e as injustiças em todo o mundo. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/quem-somos/oxfam-brasil>. Acesso em: 28 de mai. 2019.

2.2 DESIGUALDADES REGIONAIS BRASILEIRAS NA DISTRIBUIÇÃO DE RENDA E ACESSO À EDUCAÇÃO

As desigualdades regionais na distribuição da renda correspondem à realidade brasileira ao longo de sua história e incidem diretamente nos diversos campos sociais, em especial na educação. As referidas desigualdades são aqui entendidas como o resultado dos processos de desenvolvimento do país que vem acontecendo de modo mal distribuído. Nesse curso, verifica-se a consolidação da hegemonia de algumas regiões sobre outras, traduzida em seus potenciais econômicos e, conseqüentemente, no domínio pelo poder político.

Esse problema social é atribuído ao sistema capitalista de produção, ordem que propaga a necessidade de acumulação, de lucro, o que facilita o despertar do sentimento individualista do ser humano de pensar apenas em seu grupo e marginalizar os demais. Convém reforçar ainda que “[...] a desigualdade, lei mais geral do processo histórico, revela-se mais claramente e em toda sua complexidade no destino dos países atrasados.” (LOWY, 2015, p. 113). As desigualdades regionais no Brasil possuem raízes históricas em condições que as instituíram e as sustentam.

Quando os europeus colonizadores pisaram em solo brasileiro, viram que já existia um povo que o habitava e que estava aqui durante vários milênios. Essa população dos primórdios, nomeada pelos colonizadores de indígenas, era organizada por meio dos princípios comunistas, de modo que não havia desigualdades ou disputas entre grupos das diferentes regiões, uma vez que não era o objetivo a acumulação de bens materiais ou qualquer outra disputa que direcionasse ao favorecimento de uns em detrimentos de outros. Como indica Saviani (2013, p. 33),

Essas populações viviam em condições semelhantes àquelas que foram definidas como correspondentes ao comunismo primitivo. Ou seja: não eram sociedades estruturadas em classes. Apropriavam-se de forma coletiva dos meios necessários à sua subsistência [...]. Tratava-se, em suma, de uma economia natural de subsistência.

Nessa economia, sequer existia uma divisão regional do país nos moldes existentes na atualidade, isso já veio a ocorrer séculos depois da colonização. Conforme Contel (2014, p. 03), “a primeira divisão regional oficial do Brasil foi realizada pelo IBGE no final da década de 1930, e se institucionalizou a partir da Circular No. 1 de 31 de janeiro de 1942 da Secretaria da Presidência da República.” Com base nessa classificação regional, as regiões foram definidas

como Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Cada uma constituída por unidades da federação que possuem características geográficas e culturais em comum.

A começar dessa instituição oficial, o país estabeleceu suas diferenciações culturais entre as regiões, contudo essas distinções não se traduziram apenas no plano territorial e cultural, mas situaram-se ainda no contexto econômico, educacional e social. É possível considerar que as injustiças sociais, dentre elas as desigualdades regionais de renda e acesso à educação, conhecidas hoje são fruto da sociedade dividida em classes, a partir de uma estruturação de ordenamento capitalista.

Com o intuito de compreender essa estruturação, convém atentar para a concepção de classe em sua origem, assim é imprescindível ter como ponto de partida a clareza de que “[...] a sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado.” (MARX; ENGELS, 1999, p. 40-41). O cenário contemporâneo dos países capitalistas reflete a essência dessa sociedade classista, com particularidades de seus momentos históricos e posições nas relações mundiais capitalistas. No modelo brasileiro, as desigualdades no acesso à educação e a participação da renda nacional demonstra a determinação classista presente na sociedade, revelando a hegemonia de uma elite.

Hegemonia aqui é entendida como um conjunto de ideias, ações e produções que visam a manutenção de privilégios de um grupo em detrimento do outro, no contexto da sociedade capitalista dividida em classes. Frigotto (2006, p. 192) esclarece esse conceito afirmando que “hegemonia expressa a capacidade de direção, de conquista de alianças, de desarticulação da classe antagônica, na consolidação de um bloco histórico.” Assim, uma sociedade classista é organizada de acordo com as concepções do grupo que, mediante suas doutrinas bem planejadas, ganha poder e exerce-o sobre os outros.

Em conformidade com a lei maior brasileira, a Constituição Federal de 1988, o Estado tem o dever de promover a educação para todos e garantir aos entes federativos a equalização de oportunidades educacionais. Essa garantia remete a oferta de vagas e possibilidade de permanência para todos os brasileiros, já que não adianta apenas estar na escola, são necessárias assistências diversas, como oferecer apoio financeiro aos estudantes para dispor de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Esses direitos estão previstos no texto constitucional¹⁴.

Nesta pesquisa, a concepção de Estado apresenta-se pautada na visão de que, dentro do sistema capitalista, ele se constitui em estrutura de poder que decorre do conflito de classes,

¹⁴ Garantias estabelecidas no inciso VII / caput do Artigo 208 da Constituição Federal brasileira de 1988.

exercendo o papel de interventor para estabelecer conciliação entre elas. Assim, historicamente, o Estado se apresenta com um discurso de não pertencimento a classe, como uma base política neutra e defensora do bem comum. No entanto, na essência, se faz notório que o Estado é classista, desde seu princípio vem claramente se manifestando como um poder direcionado a privilegiar apenas uma camada social, a classe dominante de cada período histórico. Conforme analisado por Engels (1984):

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado [...]. (p. 193 - 194).

No âmbito do Brasil, tal conceito de Estado, enquanto instrumento classista e explorador do trabalho assalariado, mantém-se presente e condiz com a contemporaneidade brasileira. Isso se confirma no atual governo, Governo Bolsonaro (2019), que desde sua posse ataca constantemente o trabalhador com diversas restrições à direitos, já que sua política é declaradamente em benefício dos empresários, com intensificação no acúmulo de capital para os poderosos. É uma política que protege os empresários, concede a eles poder político, além de mais poderio econômico, ao passo que os trabalhadores são prejudicados. Como acertadamente afirmou Engels (1984), o Estado é da classe dominante.

A título de exemplo concreto, foi aprovada a Medida Provisória nº 881/2019, nomeada como MP da Liberdade Econômica, e justificada enquanto a MP que “[...] empodera o particular e insurge-se contra os excessos de intervenção do Estado, com vistas a estimular o empreendedorismo e o desenvolvimento econômico.” (BRASIL, 2019, p. 01). Essa Medida que representa uma lista de ganhos para o empreendedor possui caráter desburocratizador, concede mais liberdade para a atividade econômica, reduz procedimentos normativos junto a Administração Pública, diminui e elimina fiscalização e presume a boa-fé dos particulares. Em contrapartida, apresentou retrocessos para a classe trabalhadora, visto que foi aprovada na Câmara com um texto que retirava do trabalhador o direito, garantido na Consolidação das Leis

do Trabalho (CLT), de folga aos domingos e feriados. Ao menos essa parte do texto foi suprimida pelo Senado Federal¹⁵.

Ao relacionar com a análise clássica, evidencia-se que a atual política de governo no Brasil confirma que “[...] é exclusivamente o Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada.” (ENGELS, 1984, p. 199). Na busca pela dominação, a classe dominante preocupa-se também com outras áreas sociais e estabelece políticas com enfoque mercadológico, como as políticas para a educação, sobretudo à Pós-Graduação, tendo em vista uma produção de conhecimento a seu favor.

Mediante visão diferente do que a realidade apresenta como única possibilidade, a educação, em todos os níveis, não deve ser pensada como um produto acabado, pronto para ser comercializado. Longe disso, “a educação tem caráter permanente” (FREIRE, 2018, p. 35), precisa ser considerada enquanto uma construção humana permanente, que desempenha papel de servir a todos no intuito de enriquecer a humanidade com saberes facilitadores da vida em sociedade.

A educação constitui espaço para a reflexão sobre questões sociais como a política, economia, religião, saúde, ideologias e a própria educação. É fundamental que seu objetivo se relacione sempre em conhecer os saberes culturais herdados dos antepassados e, sobretudo, construir novos ensinamentos que condizem com os avanços da contemporaneidade benéficos para a coletividade. É nesse sentido que Freire (2018, p. 42) observa: “[...] o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.”

Embora o discurso manifesto seja outro, a educação, especialmente a Pós-Graduação, tem servido aos interesses mercadológicos como que essa fosse sua principal função, com a construção de saberes previamente direcionados para o mercado. Isso porque a educação na sociedade capitalista é em parte pensada pelos grupos elitistas, estes sempre que possível a direcionam, em geral, para duas funções: criar produtos e serviços para serem lançados no mercado e logo renderem lucros; destinar esses lucros para os grupos dominantes, reforçando a estrutura de classes do capital. No entanto, uma educação pensada criticamente

¹⁵ Pelo texto aprovado na Câmara, o empregador só seria obrigado a conceder folga aos domingos a cada quatro semanas e não precisaria pagar o domingo ou feriado trabalhado em dobro, se determinasse outro dia para folga compensatória. [...] A regra gerou polêmica e, após um acordo anunciado pelo senador Otto Alencar (PSD-BA), foi retirada do texto por Davi Alcolumbre, por não ter relação com o tema inicial da MP. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/08/21/aprovada-mp-da-liberdade-economica-sem-regras-de-trabalho-aos-domingos>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

converte-se em “[...] um instrumento da luta, uma força material, que é utilizada pelos que almejam consolidar a estrutura societária de classe, e, portanto, não devendo ser dispensada pelos que pretendem superar esse tipo de sistema de vida e construir uma nova civilização.” (MARTINS, 2005, p. 137)

Na medida em que as instituições educacionais corroboram para as funções da educação capitalista, também representam resistências daqueles que defendem a educação como lugar de luta por uma formação humana completa, não reduzida ao fator econômico. Assim, intelectuais que povoam os espaços educacionais se dividem nos debates a respeito das políticas para a educação, por um lado estão os que a reduzem a aplicabilidade mercadológica; por outro, grupos que reconhecem o valor social e político desse campo e o converte na relação: educação e política. Nas palavras de Apple (2003),

A educação é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem deve tomar essas decisões. E, apesar disso, é por si mesma uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específica à política, finanças, currículo, pedagogia e avaliação no ensino são debatidos. (p. 42).

Mesmo que, nesse contexto, a Pós-Graduação seja parte de uma estrutura concebida para reprodução e adaptação às novas formas do capitalismo, apresenta como possibilidade a construção de pesquisas que travam embate direto com o sistema, chamando a todos que se conscientizem, tenham visão clara do mundo classista que vivem e que lutem contra essa realidade. A atual Pós-Graduação também dá ênfase aos problemas específicos das sociedades defensoras da acumulação capitalista, atuando como resistência à estrutura da qual é parte.

Para além da atual forma em que a educação é produzida, acredita-se que outras alternativas sejam exequíveis, como exemplo a formação profissional na perspectiva da omnilateralidade. A formação profissional defendida por Frigotto (1995) tem por base a educação tecnológica marxiana (educação omnilateral), esta considera essencial a unidade de trabalho e ensino, junção que, uma vez alcançada, proporciona ao ser humano a formação em sua totalidade, contrapondo a educação unilateral burguesa, que toma partido de uma só classe. Esse tipo de educação apresenta resistência ao estado real do ser humano de unilateralidade, apresentando a omnilateralidade como possibilidade.

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (FRIGOTTO, 1995, p. 31 - 32).

É nessa perspectiva que muitos sujeitos rebeldes ao sistema dominante lutam em favor de uma nova estrutura de Estado que possibilite o protagonismo da coletividade na reconfiguração da sociedade a partir de um viés emancipador. Por essa lógica, nos diferentes momentos da história política e econômica brasileira estiveram presentes grupos de resistência, condensando uma luta de contrários que objetiva tornar o Estado de fato democrático. Frigotto (1995) aponta que “as últimas quatro décadas de luta democrática em todos os âmbitos da sociedade e, em particular, na educação, permitiram experimentar concretamente a prática de alternativas.” (p. 192).

As questões levantadas mediante lutas sociais históricas são visíveis nas políticas para a Pós-Graduação, especialmente na construção dos documentos legais que orientam o nível de ensino. Incluídas nos processos de construção de políticas de educação superior estão manifestadas (e silenciadas) as vozes de professores, estudantes e demais sujeitos que defendem a expansão justa da Pós-Graduação e o controle estatal na garantia dessa qualificação humana, legitimando um Estado democrático. Na avaliação de Frigotto (1995):

Para que o direito à educação e outros direitos como o da saúde, moradia, transporte e emprego sejam garantidos, o tamanho do Estado tem que, pelo menos, dobrar. Não se trata, todavia, de um Estado autocrático, privatista e centralizador, mas de um Estado essencialmente democrático. Isto pressupõe forças democráticas organizadas e com capacidade efetiva de gerir e controlar este fundo ampliado. (p. 192 - 193).

No plano das contradições, é possível ponderar que dentro dessa estrutura educacional brasileira engendrada pelo modo de produção capitalista existem grupos de resistência que lutam pela ampliação do campo público em todas as áreas sociais e pela superação das desigualdades frutos do capitalismo. Assim, a concepção de educação é campo de disputa em meio a histórica luta de classes, a resistência existe para que essa área não seja oferecida integralmente ao capital como instrumento eficaz para o controle de reprodução social.

Entende-se que o sistema educacional (com foco na Pós-Graduação) a serviço do capital contribui para a formação de mão de obra com o fim de atender as demandas do mundo do trabalho técnico e acentuar as divisões de classes, como consequência, as instituições de

ensino confirmam e reproduzem as desigualdades com suas diferentes faces. Portanto, é indispensável a pauta de luta para superação dessa estrutura de poder e a defesa de uma real educação omnilateral.

A educação brasileira é resultado das escolhas políticas e econômicas do exercício político de cada tempo histórico. A atual fase que experiencia tem fortes influências dos anos 1990, em que o neoliberalismo finca suas raízes no Brasil, expressando uma adaptação a reorganização econômica a nível internacional como resposta burguesa às crises do capitalismo. O neoliberalismo é a retomada de princípios básicos da doutrina econômica do liberalismo clássico¹⁶ somada a outros fatores próprios do novo tempo, manifestando como finalidade a busca em solucionar as crises econômicas que os países capitalistas (desenvolvidos e subdesenvolvidos) entraram. Na definição de Harvey (2008):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. (p. 11).

A defesa dessa teoria alega que o Estado com políticas assistencialistas e empresas estatais é oneroso, ineficiente para o progresso de um país e responsável por suas crises econômicas. Baseia-se na convicção de que a liberdade da iniciativa privada para as atividades econômicas e a mínima intervenção do governo no mercado devem ser centrais para atingir o desenvolvimento. No neoliberalismo, o que prevalece “é a lógica do mercado contra a do Estado. A subordinação da política às regras mercantis como a única forma de regulação homeostática da sociedade.” (GENTILI, 1995, p. 236).

Ao contrário dos que asseguram a indispensabilidade do neoliberalismo como estratégia capitalista para combater crises econômicas que estancam o desenvolvimento, entende-se, com interpretação a partir de Mészáros (2011), que essas crises em nenhuma

¹⁶“Na teoria e nas práticas do Estado liberal, surgidas a partir do século XVIII, a ideia norteadora era que o Estado deveria limitar suas intervenções, praticar o *laissez-faire* com relação às práticas individuais e, em particular, às práticas empresariais nos mercados, não por benevolência paternalista, mas por interesse próprio na maximização da acumulação de riqueza monetária e de poder em sua jurisdição soberana. Que muitas vezes o Estado se excede em suas atividades reguladoras e intervencionistas é uma reclamação comum entre os cidadãos e, é claro, uma reclamação-padrão do capital.” (HARVEY, 2016, p. 211).

circunstância serão superadas dentro do capitalismo, pois representam uma crise estrutural do capital, logo a crise está na natureza do modo de produção capitalista. Ainda que, em primeiro momento, aparentemente deem certo e por isso sejam consideradas salvadoras das economias capitalistas, as reformas pontuais estão fadadas ao fracasso. Como indica o autor:

A grave crise em curso de nossa época histórica é estrutural no sentido preciso de não poder ser superada nem mesmo com os muitos trilhões das operações de resgate dos Estados capitalistas. Assim, a cada vez mais profunda crise estrutural do sistema combinada ao fracasso comprovado de medidas paliativas sob a forma de aventureirismo militar em escala inimaginável torna o perigo de autodestruição da humanidade ainda maior do que antes. E ele só se multiplica quando as formas e os instrumentos tradicionais de controle, à disposição do status quo, fracassam em sua missão. (MÉSZÁROS, 2011, p. 137).

Em face a essa ótica, compreende-se que os fundamentos estruturais do sistema, com ênfase na acumulação sustentada na exploração da força de trabalho e controle dos capitalistas sob a massa trabalhadora, atravessam crises que por tempos parecem estar solucionadas, contudo reaparecem em outro espaço de tempo com novas roupagens, são as chamadas crises cíclicas. “A ocorrência de crises cíclicas periódicas continua sendo marca do desenvolvimento capitalista conjuntural e continuará, enquanto o capitalismo sobreviver.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 136). Aqui está a grande contradição no posicionamento dos capitalistas: arquitetam estratégias políticas e econômicas para a superação de crises (como a doutrina neoliberal), mas não assumem que as crises são inerentes ao sistema que tanto defendem, visto que esse sistema lhes é favorável.

No contexto neoliberal brasileiro, a contar da década de 90 do século XX, é verificável que a educação passa a ser influenciada por organizações dos países centrais capitalistas, começando a adotar, com relativa expressividade, políticas neoliberais no campo educacional. Isso é perceptível em documentos como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) do Ministério da Educação, que, atendendo a determinações da Conferência Mundial de Educação Para Todos¹⁷, apontou como estratégia de eficiência no financiamento da educação a aceitação de investimentos privados, como segue o texto:

¹⁷Essa Conferência ocorreu em 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial.

Deve-se conduzir uma adequada política de captação de recursos externos, permitindo realizar, com rentabilidade, investimentos que, de outro modo, teriam que ser postergados. Será necessário, também, incrementar, de modo socialmente equitativo, os investimentos privados em educação, especialmente mediante o apoio de empresas, sociedades civis e organizações não-governamentais, a escolas e programas educacionais inovadores e de boa qualidade, dando prioridade àqueles que atendem às clientela mais pobres. (BRASIL, 1993, p. 55).

As propostas neoliberais contidas no documento revelam a intenção do Estado em reduzir sua função de financiador do setor educacional ao passo que enfatiza a indispensabilidade de empresas, sociedades civis e organizações não-governamentais na execução de tal função. Na análise de Barroso (2005), as chamadas “políticas neoliberais” intentam diminuir o papel do Estado em setores tradicionalmente públicos, como a educação, e “[...] foram adotadas como referenciais para os programas de desenvolvimento conduzidos pelas grandes organizações internacionais (FMI, Banco Mundial, OCDE etc.). (p. 741).”

Nesse sentido, depreende-se dos discursos proferidos por essas organizações internacionais que a educação, assim como outras áreas sociais, se mantida pelo Estado é gasto desnecessário, se confiada a iniciativa privada representa nicho de mercado rentável. Por conseguinte, o papel do Estado deve ser apenas de conceder benefícios¹⁸ para a classe do empresariado educacional cumprir a função.

Quando ocorre essa redução do papel do Estado, as orientações para o campo educacional passam a ser no sentido de adequar suas políticas ao mercado. Assim, a lógica de caráter mercantil é refletida na educação e esta tem a tarefa fundamental de contribuir com o crescimento do acúmulo capitalista. Em meio a esse cenário, as instituições privadas disputam espaço com as escolas e universidades públicas, recebendo, na maioria dos casos, maior incentivo financeiro e outros privilégios por demonstrarem plena eficiência na formação para o mercado. Frigotto (2006) afirma ser notório a combinação de alianças entre setores do Estado e empresários do ramo educacional, o que revela comprometimento estatal com a comercialização de serviços sociais.

Na medida em que se observa o papel que a educação pelo viés capitalista vem assumindo, “[...] vemos como atua a lógica do mercado na consideração da educação como uma mercadoria na qual a sociedade pode apropriar-se livremente, de acordo com suas

¹⁸ É nessa perspectiva que Oliveira (2017) sustenta a ideia de que as grandes empresas “acabam por ser as beneficiárias de parte significativa das iniciativas de financiamento público do setor privado de ensino superior, quer seja por meio do ProUni (Programa Universidade para Todos), quer seja do Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), programa de empréstimos que conta com o aval do governo federal, o que incrementa a privatização da educação superior no país e reduz investimentos vitais no setor público, necessários para a expansão da oferta pública com qualidade.” (p. 29).

possibilidades [...]” (BIANCHETTI, 1997, p. 101). Como resultado dessa reconfiguração, o problema das desigualdades dentro do país tende a se acentuar, em razão de que na lógica mercantil o compromisso com o social aparece em segundo plano, o lucro representa o objetivo principal.

Acerca das desigualdades educacionais, Gentili (1995) assinala que a compreensão neoliberal parte do princípio de que a “esfera da caridade”, que seria a ação do Estado em promover educação pública, gera maior desigualdade. A justiça estaria na liberdade de atuação e protagonismo do mercado com o campo, uma vez que a assistência social de iniciativa do ente político privilegia alguns e interfere nas livres leis de mercado. Todavia, os interesses por trás dessa convicção estão na pretensão de controle do campo educacional para o integrar na nova configuração capitalista.

Com a proposição de escola e universidade como instrumentalização para o mercado, os defensores da concepção de Estado neoliberal responsabilizam a educação pelo fracasso ou sucesso no desenvolvimento econômico do país. O raciocínio corresponde em entender que um ensino terceirizado, capaz de alinhar instituições de ensino a empresas, caminha na direção de contribuir com o avanço econômico nacional e representa a solução para o problema das desigualdades sociais. Os neoliberais escrevem documentos que servem de base para suas propostas, conforme Evangelista e Triches (2014, p. 54),

Os excertos exibem a preocupação com as implicações da educação sobre a economia. A relação estabelecida entre ambas é de “mão única”, isto é, imputa-se a educação a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico da sociedade e pela superação da desigualdade, bem como ao indivíduo por suas precárias condições de reprodução da vida.

Contudo, a presença de setores privados no campo educacional não solucionará os impasses sociais, porque não trabalham com essa intenção. Também jamais pode-se esperar que a educação isoladamente resolverá as desigualdades se não existir políticas educacionais que se preocupem com a educação pública para todos. Somente o setor público, atuando com o devido investimento financeiro, poderá oferecer possibilidades de justiça social no sentido de superação das desigualdades de renda e educacionais, revertendo o caráter instrumental e conformador destinado para a educação.

Em relação à matéria para a questão regional, a Constituição Federal de 1988 assegura em seu art. 43 que o desenvolvimento do Brasil deverá ocorrer com vistas à redução das desigualdades regionais, e criará lei complementar para o cumprimento de algumas obrigações com as regiões até então desfavorecidas economicamente. A lei deve dispor sobre

a integração de regiões em desenvolvimento e a criação de incentivos regionais com isenções e reduções de tributos federais, essas iniciativas são objetivadas pela busca ao equilíbrio do crescimento econômico e social da nação. Entretanto, esse processo não transcorreu no sentido proposto e as disparidades regionais se reafirmam a cada ano. Dentre as disparidades está o acesso desigual a etapa mais principiante do processo de aprendizagem, a alfabetização, como mostram os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea (Tabela 1).

Tabela 1: Taxa de analfabetismo por região brasileira e nacional (em %)

GRANDES REGIÕES	ANO		
	1995	2005	2015
Norte	13,3	11,9	9,1
Nordeste	30,5	21,9	16,2
Sudeste	9,3	6,6	4,3
Sul	9,1	5,9	4,1
Centro-Oeste	13,3	8,9	5,7
Brasil	15,5	11,1	8,0

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (2017).

O estudo do Ipea do ano de 2017 constatou que, no período analisado, ocorreu a diminuição da taxa de analfabetismo em cada região e a nível de Brasil, mas, ainda assim, as desigualdades regionais continuam a existir. Enquanto as regiões Norte e Nordeste concentram as maiores taxas de analfabetismo em 2015 (9,1 e 16,2, respectivamente), as regiões Sul e Sudeste têm os menores percentuais (4,1 e 4,3, respectivamente). No intervalo de 2005 a 2015, Norte e Nordeste apresentam médias maiores do que a nacional em termos de analfabetismo.

Neste decurso, duas regiões têm os piores dados indicativos de insucessos na história educacional brasileira, Norte e Nordeste, enquanto as demais, no geral, se destacam com os indicadores positivos. O que se verifica, partindo de uma análise histórica, é que os estados componentes de uma determinada região são valorizados a partir de seu potencial produtor e acumulador de lucro. Quanto maior sua produção, há mais esforços políticos voltados para a região e melhores são seus índices sociais. Contudo, vale lembrar que nem sempre o Norte e Nordeste foram postos à margem, pelo contrário, já representaram fontes de lucro para o Estado brasileiro.

Ao retornar os olhares para o período em que o Brasil era colônia da Europa, observa-se a participação dominante de estados nordestinos na economia entre os séculos XVI

e XVII. Por longas datas a região Nordeste foi centro de geração de renda, nesse momento, a Europa direcionava sua atenção para o potencial econômico que a região apresentava. Entre a produção lucrativa estava a cana-de-açúcar, esta fortaleceu a economia do Brasil colônia e se concentrou em estados nordestinos, já que possuíam terras com solos e climas altamente propícios. “[...] Foi o caso particularmente do Extremo-Nordeste, na planície litorânea hoje ocupada pelo estado de Pernambuco; e do contorno da baía de Todos os Santos. Não seriam aliás os únicos: de uma forma geral, toda a costa brasileira presta-se ao cultivo da cana-de-açúcar.” (PRADO JÚNIOR, 1961, p. 32).

Prado Júnior (1961) enfatiza o sucesso da região que em mais de século e meio manteve uma produção que foi quase a única base da economia brasileira. No período, as elites da colônia se concentravam na parcela do território que sustentava a sua riqueza e lá permaneceram até o esgotamento da atividade produtiva. Quando é iniciado o ciclo do ouro, exploração de minerais, a produção de cana-de-açúcar vai a decadência sendo substituída pela mineração.

O movimento propiciou mudanças significativas como “[...] o deslocamento do eixo econômico da colônia, antes localizado nos grandes centros açucareiros do Nordeste (Pernambuco e Bahia). A própria capital da colônia [...] transfere-se em 1763 da Bahia para o Rio de Janeiro.” (PRADO JÚNIOR, 1961, p. 65). Esse foi o início da marginalização social para a região Nordeste e sua entrada no cenário de exclusão social no país.

Nesta perspectiva, nos termos de Oliveira (2009, p. 15) “as razões apresentadas para explicar as desigualdades regionais da renda no Brasil podem ser atribuídas a diversos motivos, sendo que muitos deles estão ligados ao próprio modo pelo qual foi feita a colonização no país [...]”, começou na fase de dependência e se fortaleceu após a independência. É notável que a concentração reproduz uma espécie de colonização interna, em que determinadas regiões mantêm relação de subordinação financeira e política com aquelas detentoras dos meios de produção, independentemente de quais sejam eles.

Na mesma linha de pensamento, o autor continua a explicar que mais tarde, já no século XX, com a nova fase produtiva do Brasil materializada na industrialização o desequilíbrio na distribuição da riqueza é inquietante. O momento foi de agitação nas grandes cidades, principalmente no Sul e Sudeste, visto que as indústrias se multiplicavam e geravam empregos nesses locais, atraindo a migração da população mais pobre, sobretudo do Nordeste para São Paulo. De acordo com Oliveira (2009, p. 15),

O crescimento da economia brasileira, do ponto de vista industrial, aconteceu de forma desordenada e concentrada geograficamente. O processo ocorreu, principalmente, nas regiões Sudeste e Sul, sobretudo no Estado de São Paulo, acarretando profundas desigualdades regionais no restante do país. Conforme ressaltou Souza (1993), a concentração industrial em São Paulo foi crescente até o final da década de setenta, quando sua participação no produto interno bruto da indústria atinge um ápice [...].

Desde então, o setor produtivo tenciona seu crescimento para essas regiões privilegiadas com o maior poder econômico, assim os empreendimentos que movimentam o capital nacional se instalam nesses lugares propícios para a ampliação de mercados. Essa é uma estratégia de grandes indústrias que, obviamente, visam unicamente o lucro e a manutenção de consumidores em uma zona mais favorecida, sem a possível instabilidade que uma região pobre pode gerar quando tem para si investimentos de grande ou pequeno porte. Nessas condições, desencadeia o movimento em direção a autonomia do Brasil no cenário do capitalismo internacional.

No estágio de busca pela superação das marcas do regime colonial, a datar de 1930, o governo, em conjunto com as elites brasileiras, criou alternativas para desenvolver a economia nacional, com o fim de atingir independência econômica em relação ao mundo imperialista. A ideia era a de produzir industrializados para atender a demanda interna, diminuindo os importados, e continuar com a exportação de matéria-prima somada aos produtos das indústrias. O período marcado pela fase urbano-industrial refletiu avanços na indústria automobilística, no ramo da metalurgia e das fábricas de tecidos. Mesmo avançando com o mercado interno, o país permaneceu sob o controle da política externa, agora em concordância com grupos locais.

Nele, as estruturas econômicas, sociais e políticas da sociedade colonial não só moldaram a sociedade nacional subsequente: determinaram a curto e a longo prazos, as proporções e o alcance dos dinamismos econômicos absorvidos do mercado mundial. Elas se revelaram bastante plásticas em face do que se poderia chamar de reorganização do mercado colonial, adaptando-se rapidamente à dupla polarização dos negócios de exportação e de importação, controlados economicamente por um centro hegemônico externo, mas dirigidos politicamente a partir de dentro. (FERNANDES, 1976, p. 150).

Neste ponto, convém destacar que o desenvolvimento capitalista do Brasil não destoa do global, pelo contrário, está imbricado e objetiva o enriquecimento para alguns por meio da acumulação e reforça distâncias sociais significativas. Para esse fim, os grupos dominantes internos se articulam com interesses hegemônicos em escala internacional e crescem às custas da exploração da classe que sustenta o capital. Essa dinâmica tem como resultado uma maior concentração de renda e o desaparecimento de espaço para a superação de problemas sociais como as desigualdades regionais, que vai contribuir com o curso próprio do

sistema. Furtado (2007) classifica o desenvolvimento da economia brasileira, a partir da Primeira Guerra Mundial, como do tipo intermediário:

A etapa intermediária de desenvolvimento caracteriza-se, assim, por modificações substanciais na composição das importações e por uma maior dependência do processo de ampliação da capacidade produtiva com respeito ao comércio exterior. A ampliação da capacidade para importar constitui, também nessa etapa, forte estímulo ao desenvolvimento da economia. Sem embargo, pelo fato de a procura externa já não é o principal fator determinante do nível da renda, o crescimento pode continuar mesmo com estagnação da capacidade para importar. Em tais condições, entretanto, é de esperar que o desenvolvimento seja acompanhado de forte pressão inflacionária. Essa pressão é tanto maior quanto mais amplas sejam as transformações requeridas na composição das importações pelo desenvolvimento, transformações essas que refletem o grau de dependência do processo de capitalização com respeito à importação de equipamentos. (FURTADO, 2007, p. 324 - 325).

Por essa etapa de desenvolvimento experienciada pelo Brasil, devido a geração de renda nacional, assinala-se maior poder para importação e a renda passa a girar em torno do comércio interno e externo. O incentivo ao mercado interno se dá pela movimentação de atividades agrícolas, pecuárias e industriais que possibilitam o desenrolar de todo o ciclo da cadeia produtiva, gerando avanço nas finanças do país. Entretanto, o aumento dessas atividades com o fim de mantê-las no comércio local e expandi-las, sobretudo a atividade industrial, demanda maior necessidade de importados relacionados a tecnologia, em razão do Brasil ainda ser iniciante na área da ciência tecnológica e não dispor de tais recursos. A ampliação desse tipo de importação fortalece as relações de dependência com o estrangeiro.

Em consonância a essa ideia de desenvolvimento, cabe sublinhar que mesmo as atividades sendo executadas em quase todo o território nacional, os avanços relativos a ganhos sociais não são para todos. Nesse sentido, produtos comercializados por partes da região Amazônica, como os do extrativismo vegetal, são vendidos a baixos preços tanto dentro como fora do país, assim, os retornos para sua população são poucos e seus habitantes vivem em precariedades das mais diversos, com problemas relativos a saúde, educação, segurança, etc. Em contrapartida, produtos comercializados no Sudeste são vendidos com maior valorização e levam expressivo retorno para seu povo. Essa observação permite Furtado (2007, p. 329) concluir que:

Se, pela metade do século, a economia brasileira havia alcançado um certo grau de articulação entre as distintas regiões, por outro a disparidade de níveis regionais de renda havia aumentado notoriamente. À medida que o desenvolvimento industrial se sucedia à prosperidade cafeeira, acentuava-se a tendência à concentração regional de renda.

Assim, a atividade cafeeira possibilitou a industrialização da região Sudeste e expandiu para Sul e Centro-Oeste. As decisões políticas para o país há muito já se concentravam nessa área do território nacional, acompanhando o fluxo da economia, com a mudança da capital do país para Brasília, a configuração ficou basicamente como: Sudeste enquanto lócus da industrialização, junto com Sul; Centro-Oeste como centro decisivo do poder político. Para as demais regiões restou como possibilidade a migração para o centro-sul, onde oferecia oportunidade de emprego e melhores condições de vida.

A atividade industrial foi responsável por mudanças significativas nos Estados em que se desenvolveu, motivou o crescimento das cidades, melhorou suas infraestruturas, tornou o mercado interno acessível, gerou recursos e abriu portas para empregos, mas acarretou consequências negativas também. A grande migração para esses locais barateou a mão de obra e deu abertura para a retirada de direitos dos trabalhadores mais necessitados, os que vinham de regiões pobres, especialmente os nordestinos, trouxe ainda problemas de cunho social para as cidades mais industrializadas como São Paulo. Cabe destacar que a industrialização não ocorreu somente no Sudeste, mas em quase todo o país, no entanto, firmou bases sólidas onde teve apoio político e econômico para prosperar, São Paulo passou pelas fases mais remotas da indústria até atingir sua fase mais moderna. Furtado (2007, p. 329 - 330) resume:

O processo de industrialização começou no Brasil concomitantemente em quase todas as regiões. Foi no Nordeste que se instalaram, após a reforma tarifária de 1844, as primeiras manufaturas têxteis modernas e ainda em 1910 o número de operários dessa região se assemelhava ao de São Paulo. Entretanto, superada a primeira etapa de ensaios, o processo de industrialização tendeu naturalmente a concentrar-se numa região [...]. A consequência tem sido uma disparidade crescente nos níveis de renda per capita [...]. A renda per capita na região paulista era, por conseguinte, 4,7 vezes mais alta que a da região nordestina.

Na mesma análise, o autor acrescenta constatando que nos censos de 1872 a 1900 observa-se discrepâncias na renda per capita entre a população do Sul e Nordeste. Há significativo impulso do mercado interno no Sul e largo aumento da renda per capita. Depreende-se daí que as desigualdades históricas de renda ocasionaram as demais diferenças negativas entre as regiões, em um processo de desenvolvimento que proporciona vantagens como economia rica e diversificada com produção de maior PIB para parte do território nacional (centro-sul) e precariedade socioeconômica para outra (Norte e Nordeste).

No momento atual, século XXI, a questão das desigualdades regionais de renda no Brasil torna-se ainda mais evidente quando as estatísticas do PIB (Produto Interno Bruto)¹⁹ são expostas. Segundo o IBGE²⁰, a medida representa um instrumento capaz de mensurar o nível de riqueza do país, sua distribuição para as regiões e a participação individual na renda. Desse modo, aproximando-se do número total do que é produzido e consumido, é possível fazer uma projeção do real cenário econômico e, a contar daí, estabelecer objetivos para a superação de problemas sociais como aqueles provocados pela desigualdade de renda.

A Tabela 2 abaixo publicada pelo IBGE, com dados de pesquisas referentes ao ano de 2015, informa quais são as cinco grandes regiões que compõem o Brasil (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste), a sua disposição populacional, bem como a participação de cada uma delas no PIB nacional. Atentando para a população brasileira no referido ano, identifica-se que a maior parcela faz parte da região sudeste (41,9 %) seguida, respectivamente, pelas regiões Nordeste (27,7 %), Sul (14,3 %), Norte (8,5 %) e, por último, o Centro-Oeste (7,6).

Tabela 2: Distribuição percentual do PIB e da população por região (2015)

Grandes Regiões	Participação no PIB do Brasil (%)	Participação na População do Brasil (%)
	2015	2015
Norte	5,4	8,5
Nordeste	14,2	27,7
Sudeste	54,0	41,9
Sul	16,8	14,3
Centro-Oeste	9,7	7,6

Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA.

Conforme os dados exibidos, verifica-se a maior concentração do PIB nacional incidindo sobre o Sudeste (54,0 %), em segundo lugar está o Sul (16,8 %) seguido pelo Nordeste (14,2 %), Centro-Oeste (9,7 %) e Norte (5,4 %). Como é de se esperar, os dois maiores percentuais estão nas regiões de maior representatividade industrial, que produzem mais e,

¹⁹ Valor médio agregado por indivíduo, em moeda corrente e a preços de mercado, dos bens e serviços finais produzidos em determinado espaço geográfico, no ano considerado.

²⁰ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

consequentemente, consomem boa parte dessa produção e exportam a outra, movimentando constantemente o mercado nacional e se relacionando ainda com o exterior. Assim, “[...] as industriais, o comércio, os bancos, os serviços, bem como outras atividades localizam-se em áreas nas quais há maior possibilidade de expansão, ou seja, nas regiões mais prósperas, onde existam economias externas.” (OLIVEIRA, 2009, p. 22). Os números confirmam uma ampliação de renda que comprova um desenvolvimento em que poucos Estados usufruem.

As regiões com menores índices do PIB são Centro-Oeste e Norte, é importante considerar que a primeira possui população menor de que a segunda e ainda assim apresenta PIB consideravelmente superior (4,3 % acima). Por esse sentido, ao estabelecer uma correlação entre os dados do PIB e a ordenação da população brasileira, os resultados se encaminham para a confirmação das desigualdades de renda no Brasil. Pela lógica da equidade, quanto maior a população, mais riqueza deve ser destinada para a sua região, e quanto menor, menos renda em relação as mais populosas, para que a distribuição se torne justa. Porém, os percentuais apontam para a falta de compromisso com os devidos valores da justiça social.

Assim como existe um desequilíbrio na distribuição de renda para as regiões brasileiras, também é fato que o acesso à educação acontece de forma desigual. A começar pela educação básica até o ensino superior, observa-se que o número de ingressos e egressos nos diferentes níveis de ensino são desproporcionais nas regiões do país. Esse é um dos problemas resultados da desigualdade regional de renda, o lugar de baixo rendimento, pouco tem a oferecer ao campo educacional, enquanto que as regiões possuidoras da maior parcela de riqueza conseguem apresentar excelentes taxas de indicadores educacionais.

De acordo com estatísticas sociais referentes a 2016 publicadas pelo IBGE, o Norte ofereceu a menor taxa de escolarização para as crianças brasileiras (14,4%) e o Sul, a maior (38,0%). O texto expôs ainda que o número de analfabetos “[...] no país foi de 7,2% em 2016 (correspondente a 11,8 milhões de analfabetos), com variação de 14,8% no Nordeste a 3,6% no Sul.” Em nova pesquisa, agora referente aos anos de 2017 e 2018 (PNAD Contínua), o IBGE mostra indicadores que novamente apontam para a centralidade dos insucessos sociais presentes no Norte e Nordeste, ao mesmo tempo que as demais regiões revelam uma melhora nos números do ensino.

Tabela 3: Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (%)

GRANDES REGIÕES	TAXA DE ANALFABETISMO (%)			
	15 anos ou mais de idade		60 anos ou mais de idade	
	2017	2018	2017	2018
Brasil	6,92	6,77	19,21	18,59
Norte	8,00	7,98	27,39	27,02
Nordeste	14,48	13,87	38,65	36,87
Sudeste	3,51	3,47	10,57	10,33
Sul	3,52	3,63	10,86	10,80
Centro-Oeste	5,23	5,40	18,96	18,27

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017 – 2018 (PNAD Contínua).

No ano de 2018, as expressivas taxas de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade centralizaram nas regiões Norte e Nordeste (7,98% e 13,87%), sobretudo no Nordeste. Os números de analfabetismo entre pessoas de 60 anos ou mais de idade, no mesmo ano, são igualmente focalizados no Norte e Nordeste (27,02% e 36,87%). A partir dos dados, percebe-se que essas regiões evidenciam um considerável avanço na alfabetização desses grupos de idades, contudo, ainda não foi suficiente para vencer a desigualdade regional.

Na mesma perspectiva, os dados das estatísticas sociais do IBGE (2017) divulgam o cenário desigual também da Educação Superior, e alertam sobre o reduzido quantitativo de ingressos, estes concentrados geograficamente. O documento conclui que as maiores proporções de nível superior completo estavam no “Centro-Oeste (17,4%) e Sudeste (18,6%), enquanto as regiões Norte e Nordeste tiveram as menores proporções, 11,1% e 9,9%. No Nordeste 52,6% da população não alcançou o ensino Fundamental completo”.

Referente a educação superior no Brasil, cabe destacar o estudo de Brito e Guimarães (2017) que teve como objetivo analisar a expansão da educação superior nos marcos dos Planos Nacionais de Educação (PNE’s), na perspectiva de enfrentamento à desigualdade regional brasileira. Os autores trouxeram como resultados que os PNE’s não apresentaram soluções para o problema da desigualdade regional na expansão da educação superior e que as políticas em curso continuam a atender aos interesses mercantis, ainda que, por vezes, se sustentem no discurso da democratização do acesso. Concluiu que a expansão desse nível de ensino ocorre de maneira assimétrica e continua a confirmar a exclusão social das regiões Norte e Nordeste do país.

Com o objetivo de mostrar o panorama da educação superior brasileira do ano de 2018, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou a Sinopse Estatística da Educação Superior. A Sinopse dispõe de diversos dados (instituições, cursos, vagas, concluintes, matriculados, etc.) distribuídos nas planilhas que o compõem, aqui são evidenciados somente os números de matrículas e instituições de educação superior, postos na Tabela 4.

Tabela 4: Matrículas de Graduação e Instituições de Educação Superior, Brasil e Regiões (2018)

GRANDES REGIÕES	Matrículas Total em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância		Número de Instituições de Educação Superior	
Norte	691.639	8%	173	7%
Nordeste	1.799.609	21%	566	22%
Sudeste	3.755.153	45%	1.126	45%
Sul	1.428.909	17%	414	16%
Centro-Oeste	774.211	9%	258	10%
Brasil	8.449.521	100%	2.537	100%

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Inep, 2019.

Quanto ao indicador total de matrículas de graduação, nota-se dois extremos: Norte com a menor participação (8%) e Sudeste com o maior percentual (45%). Nordeste alcançou número superior (21%) em relação ao Sul (17%), o que não significa grande avanço na diminuição das disparidades regionais, uma vez que, se considerado proporcionalmente, o primeiro tem população superior ao segundo (Tabela 2), assim, atende parte menor de sua população no acesso à educação superior. Centro-Oeste, com a mais baixa população do país, também ultrapassou o Norte nesse indicador de expansão. Verifica-se ainda na Tabela 4 que as instituições de educação superior no Brasil se concentram em 61% no eixo Sul/Sudeste. Diante disso, os dados desvelam o crescimento da educação superior regionalmente desigual.

As regiões que possuem deficiência na oferta de educação para a sua população, em seus diferentes níveis de ensino, representam os espaços de maiores desigualdades sociais. Quanto menos instruída uma população, mais reduzidos são seus grupos que têm alcance a empregos com condições dignamente humanas, acesso a sistema de saúde, usufruto de lazer e cultura. São regiões que internamente ampliam o expressivo quantitativo de pessoas que estão em condição de extrema pobreza.

Em conformidade com os dados da PNAD Contínua (2017 e 2018) e da Sinopse Estatística da Educação Superior (2018), a desigualdade no ensino dos indivíduos tem natureza regional. Os dados sempre apresentam dois extremos: de um lado, Norte e Nordeste com os

índices negativos tanto para a educação básica quanto para a educação superior, por outro, o Sul e Sudeste com demonstrativos de elevadas taxas sobre acesso, permanência e conclusão das etapas de ensino. Portanto, o desenvolvimento da educação está intimamente ligado ao poder aquisitivo da região, onde há renda suficiente para o investimento em educação existe avanço no acesso ao saber para o povo.

O Brasil manifesta divergências educacionais de caráter territorial, esse fato tem raízes estruturais a partir dos determinantes históricos que a constituíram. No processo de construção do país sempre houve privilégios para determinados grupos pertencentes as regiões que hoje são as favorecidas social e economicamente. Esse cenário reproduz a característica marcante de uma sociedade classista, grupos dominantes que tem posse da maior parte da riqueza e outros dominados que sustentam o poder dos primeiros.

As questões levantadas sobre desigualdade regional de renda e acesso à educação no Brasil servem para a reflexão a respeito do processo histórico que resultou no país dividido em regiões desiguais em termos de renda e acesso à educação. Nesse decurso, observa-se a concentração de riqueza para uns e pobreza para outros, o acesso expressivo do ensino em todos os níveis em determinadas regiões e analfabetismo ainda alarmante em outras. Desta maneira, o Brasil se configura em país com desequilíbrio na disposição da renda e, conseqüentemente, injusto na oferta e garantia da instrução formal para todas as regiões.

Além de identificar o problema, é necessário fazer alerta sobre o papel do Estado como mediador e agente capacitado para a solução das assimetrias regionais, assim como compreender que a educação, quando assegurada de forma igualitária com os devidos investimentos, contribui para a equidade econômica e social. Segundo Araújo (2011), essa educação como propulsora de igualdade econômica e social é relacionada a um direito a ser garantido pelo Estado. Este, deve articular políticas visando a superação das diferenças que incidem sobre a educação e em outros direitos sociais.

Os dados apresentados apontam para a desigualdade regional de renda e educacional existente no Brasil, verifica-se que as regiões Sul e Sudeste são historicamente privilegiadas em detrimento do Norte e Nordeste. Os índices revelam ainda que as mesmas regiões postas a margem no desenvolvimento econômico têm um número expressivo de analfabetos e pessoas que possuem apenas o ensino fundamental. As diferenças de renda refletem sobre a educação, assim as condições socialmente postas às regiões construíram um país repleto de injustiças sociais.

O contexto exposto da educação brasileira é também similar quando especificado no nível de Pós-Graduação. Em estudo recente, Coury (2014) traz contribuições exploratórias

sobre a ampliação dos cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Em sua análise, afirma que a expansão, no período definido na pesquisa (1996 - 2013), ocorreu de forma a beneficiar Norte, Nordeste e Centro-Oeste, no entanto, não foi suficiente para a equiparação ao eixo Sul/Sudeste e nem à superação das disparidades regionais nesse crescimento. A autora sugere:

Com referência à pós-graduação, a sua expansão nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste demanda tempo, requer políticas consistentes e devidamente sustentadas por planos de médio e longo prazos, voltadas não apenas para a oferta de cursos de pós-graduação pelas suas instituições de ensino e pesquisa, como também na fixação de recursos humanos qualificados naquelas regiões. (COURY, 2014, p. 45).

A reflexão é no sentido de revelar que a expansão ocorreu por meio de programas rápidos, pontuais, mas sem uma consistência capaz de manter o crescimento e chegar a um estágio em que as desigualdades fossem superadas. Para que isso ocorra efetivamente, é preciso um sistema sólido de Pós-Graduação que manifeste interesse em destinar recursos próprios para qualificação de professores, recursos para a estrutura física adequada e que ampare pesquisas das regiões mais pobres.

De igual modo, é relevante o Relatório de Avaliação da CAPES (2017) que mostra a centralização regional da Pós-Graduação na Área de Ensino, ocorrida nos anos de 2013 a 2016. Os indicadores assinalam “[...] para a necessidade de aumento do número de Programas nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, estando as regiões Sul e Sudeste em melhor situação.” (p. 12). O Relatório, por meio da mostra de indicadores de discentes (matrículas, egressos e bolsistas, por ano e por região), informa que as disparidades regionais são claras, como fica explícito quando destaca:

[...] exigindo da CAPES uma política diferenciada para as regiões menos contempladas com oportunidades de acesso à formação *stricto sensu* nas regiões Norte e Centro-Oeste. Os dados confirmam a necessidade de acelerar a descentralização da Pós-Graduação na Área de Ensino. (p. 12).

Com base nesse documento e estabelecendo um comparativo com os resultados apresentados por Coury (2014), observa-se que durante vinte anos (1996 a 2016) o cenário apresenta poucas mudanças, logo as políticas voltadas para a superação do problema apresentam-se ineficientes. Daí se faz necessário, para satisfatório entendimento da atenção concedida a questão da expansão desigual da Pós-Graduação nas regiões brasileiras, analisar como os PNPG's (I, II, III, IV e V) destinaram orientações políticas no incentivo para efetivar a descentralização da Pós-Graduação.

3 ANÁLISE DOS PNPG's E O ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Na presente seção, é realizada a análise dos PNPG's considerando os objetivos, as metas e estratégias dos documentos concernentes a expansão e a desigualdade regional na Pós-Graduação. Para essa finalidade, está distribuída nas subseções: “Origem da Educação Superior e Pós-Graduação no Brasil”, “Primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação (I PNPG - 1975/1979 e II PNPG - 1982/1985)”, e “Planos Nacionais de Pós-Graduação (III PNPG - 1986/1989; IV PNPG – 2005/2010 e V PNPG – 2011/2020)”.

A primeira parte faz a abordagem histórica da origem da educação superior e da Pós-Graduação brasileira para proporcionar melhor entendimento dos condicionantes históricos que construíram a atual estrutura da Pós-Graduação no país. As duas últimas subseções analisam os Planos Nacionais de Pós-Graduação de modo separado. Eles foram agrupados seguindo o critério de contexto político do qual fazem parte. Os dois primeiros Planos dialogam com o período do Regime Militar, ligados a uma política de autoritarismo exercido sobre todas as esferas sociais e com forte incentivo ao desenvolvimento econômico do Brasil. Os três últimos PNPG's são estudados enquanto componentes das políticas educacionais frutos do Neoliberalismo, em que a pesquisa se transforma no que Silva Júnior (2017) nomeia de conhecimento matéria-prima, sendo financiada e apropriada também pelas grandes empresas da iniciativa privada.

3.1 ORIGEM DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A origem do ensino superior no Brasil é considerada atrasada em relação aos demais países latino-americanos e os europeus. Enquanto esse nível de ensino experimentava seu processo de desenvolvimento em quase todo o mundo, aos brasileiros colonizados pelos portugueses só era ofertada a instrução primária que girava em torno, basicamente, do ensino da leitura, escrita e cálculo, o que era necessário, naquele momento, para o desempenho de ofícios básicos da vida em colônia. Só após a instalação da Família Real portuguesa em solo brasileiro que a educação superior foi impulsionada no país. Neves e Martins (2014) escrevem:

As primeiras universidades na América Latina foram criadas nos séculos XVI e XVII, quando já existiam várias universidades na Europa. Ao contrário da colonização espanhola, na América Latina os portugueses mostravam-se hostis à criação de escolas superiores e de universidades em sua colônia brasileira. As primeiras instituições de ensino superior (IES) no Brasil foram criadas somente no início do século XIX, com a transferência da corte portuguesa, em 1808, para a colônia. Elas tinham por objetivo apenas fornecer quadros profissionais para desempenhar diferentes funções ocupacionais na corte. (p. 96).

Nesse começo, a referida educação cumpria apenas o papel de atender particularmente as necessidades da corte, por isso, o nível superior ainda era desprovido de compromisso com questões sociais para a população da colônia. Segundo Neves e Martins (2014), a partir da primeira metade do século XIX e até o início do século XX, o Brasil contava com escolas superiores públicas e, em sua maioria, privadas que formavam profissionais liberais como médicos e engenheiros, não existiam instituições com cursos dos quais o ensino estivesse vinculado a pesquisa científica.

As escolas superiores contavam unicamente com o ensino, formavam os profissionais que eram demandados para ingressar no mercado de trabalho daquele período. Visto que as pesquisas não ocupavam lugar nessas primeiras academias, as mesmas eram desenvolvidas em institutos específicos. Nesse sentido, Neves e Martins (2014) reiteram que “[...] a atividade de pesquisa era realizada nos institutos de pesquisa que, em geral, não possuíam laços acadêmicos com o sistema de ensino superior existente.” (p. 96). Verifica-se o processo de criação das primeiras universidades no país somente nos anos de 1930:

[...] destacando-se, nesse processo, as criações da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que teve uma existência efêmera quando o governo federal resolveu dissolvê-la, integrando-a à Universidade do Rio de Janeiro. A primeira universidade católica, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) foi criada em 1940. Entre 1946 e 1960 foram criadas dezoito IES públicas e dez IES privadas. No ano de 1960 a matrícula era de 93 mil estudantes, dos quais mais da metade eram absorvidos pelo setor público. (NEVES; MARTINS, 2014, p. 97).

Observa-se que o ensino superior pelo viés universitário chegou tardiamente no Brasil, se comparado a outros países, inclusive latino-americanos. As primeiras universidades foram criadas mais de um século após a relativa independência política brasileira, uma indicação de que seus processos de desenvolvimento seriam a passos lentos.

O debate a respeito do início do ensino superior no país associado a ideia de “atraso” deve fundamentar-se no entendimento de que o fato é parte do modo como se desenvolveu o capitalismo no Brasil. Como analisa Minto (2014), a formação desse nível de ensino no país,

como parte do modo de produção capitalista (MPC), vem se desenvolvendo em condição capitalista subordinada, nesse sentido, o “atraso” é determinado pelas relações capitalistas globais. Nas palavras do autor:

Não se tratava de um ensino ‘atrasado’ que poderia, como numa reviravolta cultural, ‘avançar’ em direção a formas mais desenvolvidas, mas de um ensino limitado pelas próprias especificidades desse tipo de desenvolvimento. A suposta ‘defasagem’ educacional, portanto, é uma forma limitada de observar o problema da educação na experiência histórica de um país que transita muito tardiamente e com traços muito particulares para a fase mais desenvolvida do MPC. (MINTO, 2014 p. 159 - 160).

Vale aproximar tal discussão com a análise do desenvolvimento desigual e combinado, segundo a qual sabe-se que nas relações globais do capital existem os países avançados (desenvolvidos) e os atrasados (subdesenvolvidos). Estes últimos são forçados a aderir elementos do capitalismo avançado, pulando etapas que, para os outros países, foram importantes por permitir a adaptação estrutural aos avanços do sistema político e econômico capitalista. Aos subdesenvolvidos, por sua vez, não é oportunizada essa experiência de todas as etapas, desse modo, a universidade com a posterior incorporação da Pós-Graduação pode ser considerada exemplo concreto desse elemento ‘avançado’ dentro de um país de condição capitalista subordinada.

A expansão das universidades ocorre no período em que potências capitalistas, sobretudo os EUA, buscam ampliar suas fontes econômicas e de poder político se fortalecendo com avanços na ciência e tecnologia. As experiências internacionais de incentivo a esse campo induziram países subdesenvolvidos na tentativa do mesmo caminho. Segundo Kato (2013), a contar da Segunda Guerra Mundial, o foco no Brasil se deu no campo da energia nuclear, pois era visto como estratégico e valioso nas relações econômicas globais. Com isso, o país criou os primeiros cursos *stricto sensu* no objetivo de qualificar os profissionais com estudos em diferentes campos da ciência, principalmente em pesquisas nucleares.

O crescimento das universidades como espaço de pesquisa junto as atenções internacionais para o Brasil, devido ao seu potencial campo de exploração de energia nuclear, exigiram a elaboração de políticas que atendessem demandas tecnológicas de modo a inserir o país no contexto global de investimentos em novas tecnologias. Para isso, foram criadas as

agências de Estado responsáveis por essas políticas de desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro: Capes²¹, CNPq²² e Finep²³. Conforme a análise:

A criação do CNPq e da Capes representou o início da base científica e tecnológica brasileira. Desde esse período vem-se organizando sua infraestrutura de base acadêmica representado pela criação de estruturas universitárias nos níveis de graduação e pós-graduação com a criação dos primeiros cursos *stricto sensu* e a expansão crescente na matrícula de alunos nos níveis de mestrado e doutorado. (KATO, 2013, p. 47).

Em relação a Finep, Kato (2013) ressalta que essa agência e o CNPq mais tarde passariam a representar as principais agências executivas do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) para a promoção do desenvolvimento econômico do país. Esse marco veio envolto no discurso promissor de que a criação das agências do governo federal significaria o estabelecimento de uma base sólida sobre a qual estaria a promoção das atividades de pesquisa no Brasil. No entanto, nesse primeiro momento os recursos financeiros disponíveis para o progresso científico não eram suficientes para atender as necessidades. (KATO, 2013).

Quanto ao aparato documental, enfatiza-se o Parecer Sucupira (nº 977/1965) enquanto primeira manifestação do interesse estatal na organização do sistema de Pós-Graduação no Brasil. O documento teve grande contribuição para a normatização e definição dos cursos e programas desse nível de ensino no país.

O Parecer Sucupira estabelece, dentre outras questões, a diferença entre Pós-Graduação *sensu stricto* e *sensu lato*, intitulando os estudos *sensu lato* de “cursos de especialização e aperfeiçoamento” e distinguindo como “programas de Mestrado e Doutorado” os *sensu stricto*. O documento explica que os cursos pretendem possibilitar o alcance a nível técnico para aperfeiçoar a prática profissional, são estudos de prazo relativamente curtos e que, em algumas áreas, são obrigatórios para o exercício da profissão. Por outro lado, os programas

²¹ A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/pt/historia-e-missao>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

²² O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. Criado em 1951, desempenha papel primordial na formulação e condução das políticas de ciência, tecnologia e inovação. Sua atuação contribui para o desenvolvimento nacional e o reconhecimento das instituições de pesquisa e pesquisadores brasileiros pela comunidade científica internacional. Disponível em: <<http://memoria.cnpq.br/o-cnpq;jsessionid=A149779CF1C5C3AA75CD1890D3B41B1B>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

²³ Em 24 de julho de 1967, através do Decreto-Lei 61056 é criada a Finep – Financiadora de Estudos e Projetos, como Empresa Pública vinculada ao Ministério do Planejamento. Dentre outras instituições, o Ministério do Planejamento, o então BNDE e o Banco Central fazem parte do Conselho Diretor da Finep. Disponível em: <<http://www.finep.gov.br/a-finep-externo/historico>>. Acesso em: 31 de out. 2019.

de Mestrado e Doutorado possuem duração mais longa e intencionam a qualificação científica do estudante, a fim de que obtenha estágio acadêmico mais elevado, pois produz novos conhecimentos e contribui somando com a ciência do país. O documento indica que:

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado [...]. (SUCUPIRA, 1965, p. 04).

Conforme Farias (2010), o processo de consolidação dos cursos de Pós-Graduação teve por base os modelos considerados mais avançados, o europeu e o americano. Nesse sentido, “[...] o modelo adotado no Parecer Sucupira expressava uma decisão de estabelecer, em definitivo, a partir de então, uma aproximação maior com o modelo de pós-graduação norte-americano.” (p. 92). Assim, a Pós-Graduação brasileira não foi criada junto ao início da universidade, como parte dela, quando a pesquisa no Brasil passou a ser de interesse internacional, construiu-se esse nível de ensino aos moldes estrangeiros. Isso denota um projeto de educação que preserva marcas de um colonialismo remoto, de um passado servil.

No decurso de sua consolidação, a pesquisa tornou-se o centro das atenções políticas por representar instrumento que atenderia a ordem produtivista do período. Para acompanhar e controlar o conjunto de instituições, programas e agências que direcionam as políticas educacionais para a Pós-Graduação brasileira, foi instituído, em 1976, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), este apresenta como objetivo, além de outros, “[...] seguir critérios fundamentados e garantidos na legislação vigente, relativos ao estabelecimento e manutenção do padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado.” (BENCK, 2014, p. 119) Acrescido do doutorado profissional²⁴ (criado quatro décadas mais tarde), atualmente SNPG é formado por:

[...] (i) curso de mestrado acadêmico com duração média de 24 meses iniciado após o curso de graduação, (ii) mestrado profissional, também com duração média de 24 meses, voltado à formação de recursos humanos inseridos no mercado de trabalho e (iii) doutorado com duração média de 48 meses iniciado geralmente após a conclusão do mestrado. Um Programa de Pós-Graduação pode conter um ou dois Cursos de Pós-Graduação, ou seja: (i) mestrado acadêmico e/ou doutorado, (ii) apenas mestrado profissional. (BRASIL, 2012).

²⁴ Portaria nº 389, de 23 de março de 2017: institui, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a modalidade de mestrado e doutorado profissional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/46651-mec-institui-nova-modalidade-de-doutorado-profissional>>. Acesso em 25 de out. 2019.

Os documentos da Pós-Graduação declaram que o SNPG é coordenado pela Capes e seu direcionamento está nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, e que se faz responsável pela implementação de políticas para educação, ciência e tecnologia, com o fim de desenvolver o país. Morosini (2009) faz uma crítica ao SNPG ao ponderar que a expansão do sistema ocorre sob uma forte avaliação da Capes, com padrões internacionais aderidos na gestão do governo central, o sistema defende a lógica da produtividade e isso o reduz a valorização da quantificação.

Esse movimento de organização da Pós-Graduação vinculado aos novos objetivos do capitalismo permitiu que a universidade, agora indissociada da pesquisa, passasse por uma reconfiguração em que os profissionais pesquisadores tiveram que se adequar. Nesse contexto, a CAPES e o CNPq se tornaram instrumentos principais para regular, avaliar e controlar a esfera científica do país.

Além dos já mencionados marcos legais da Pós-Graduação, têm destaque neste trabalho os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG's). Os Planos constituem-se em documentos de sistematização da Pós-Graduação brasileira. Neles estão elencados objetivos, metas e estratégias que visam o crescimento quantitativo e qualitativo da produção de conhecimento científico e tecnológico no Brasil. O país elaborou cinco Planos com durações distintas: I PNPG (1975-1979), II PNPG (1982-1985), III PNPG (1986-1989), IV PNPG (2005-2010) e o vigente V PNPG (2011-2020). Estes são analisados a seguir, com ênfase na questão das desigualdades regionais em meio ao processo de expansão da Pós-Graduação.

3.2 PRIMEIROS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (I PNPG - 1975/1979 E II PNPG - 1982/1985)

O contexto de criação e vigência dos dois Planos (I PNPG e II PNPG) estava interligado a uma política de autoritarismo com forte repressão a movimentos sociais e aspiração ao crescimento da economia a qualquer custo, refere-se ao período do Regime Militar no Brasil. Conforme Alves e Oliveira (2014), esse Regime foi uma Ditadura Militar que resultou da movimentação de forças conservadoras (Forças Armadas, Igreja e burguesia) para a instauração de um golpe de Estado, ocorrido em 31 de março de 1964, e teve a duração de 21 anos. Para analisar os Planos, se faz necessário uma reflexão das relações político-econômicas das quais esses documentos são parte.

Após o golpe de Estado, para garantir a permanência no poder, as Forças Armadas brasileiras utilizaram como estratégia uma política autoritarista. Na análise de Germano (2011)

A arbitrariedade foi característica da política desse governo e esteve presente nos atos de “[...] controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política.” (p. 55). O objetivo das ações era impedir qualquer organização de grupos opositores que representassem ameaça ao Regime.

Durante a Ditadura Militar, o regime democrático foi desconsiderado e a Presidência da República foi ocupada por cinco presidentes, em distintas durações de mandato, sendo todos militares eleitos por eleições indiretas. O poder político se estranhou ao povo e serviu como arma para controle e manipulação, nesse contexto, as políticas públicas passaram a ser elaboradas sem diálogo com a sociedade, as decisões do Estado eram pautadas nas vontades dos governantes e seus apoiadores. Partindo da ideia defendida por Germano (2011) de que “a democracia implica a existência de pluralismo e requer o exercício do controle social sobre o poder político (p. 25)”, confirma-se a ausência da democracia no Regime Militar.

A partir dessa conjuntura, a centralidade das investidas do Estado incidiu sobre o âmbito econômico, fortalecendo os laços com o empresariado, e no exercício da repressão, pois calar os opositores era uma tarefa diária do governo. Nesse sentido, Germano (2011) destaca que “o Estado brasileiro investiu muito mais na esfera econômica (expansão das empresas estatais, incentivos ao capital privado etc.) e nas ações repressivas de toda a ordem, para silenciar os opositores do Regime, do que em políticas sociais [...]” (p. 22).

A parceria com o grupo empresarial atendia aos objetivos de crescimento econômico do governo militar e, ao mesmo tempo, fortalecia os apoiadores da Ditadura em detrimento da classe trabalhadora. Como estratégia político-administrativa para essa parceria, o Estado empenhou-se em ampliar o espaço de atuação do setor privado. Para tanto, Andrade (2018) afirma que o Regime Militar empreendeu duas iniciativas de reforma administrativa:

[...] A primeira, a partir do Decreto-Lei nº 200, de 1967, tinha como objetivo a descentralização e a delegação de funções, instituindo a administração indireta, paralela à administração direta. A segunda iniciativa foi a criação do Programa Nacional de Desburocratização (PrND), no governo Figueiredo. Seus objetivos eram diminuir as exigências burocráticas, aumentar a autonomia estadual e municipal e fortalecer as pequenas empresas [...]. (ANDRADE, 2018, p. 02).

O propósito de reforma administrativa fundamentou-se no discurso de que os serviços públicos eram ineficientes pela carga burocrática e ainda custosos para os cofres públicos. Assim, a alternativa apresentada foi impedir o crescimento da máquina

administrativa, reconfigurando parte do serviço público e concedendo outra parte para o privado, mediante contratos ou concessões. Com base no Decreto-Lei nº 200, a parcela pública deveria se reorganizar aderindo princípios da iniciativa privada, como demonstração de resultados da gestão e produtividade, e colocar-se em competição com o privado. Essas medidas refletiram em vários segmentos sociais, com destaque para a educação superior, o que ficou evidente em regulamentos específicos.

Pelo projeto político daquele momento, a administração pública exercida pelos militares passava a ser redefinida para atingir a finalidade da inserção do país no centro das relações globais econômicas, buscava-se a superação dos obstáculos financeiros por meio de investimentos internos e externos. Contudo, isso favoreceu a consolidação do estado de dependência capitalista em que o Brasil se encontrava. “Do ponto de vista econômico, a ditadura manteve a política em curso de aprofundamento do capitalismo dependente [...]” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 353).

O Estado lançou mão de estratégias para a efetivação de sua nova direção, dentre elas, promovendo políticas sociais no sentido de contribuir para o desenvolvimento econômico, isso era preciso para corresponder ao processo de modernização da indústria e dos serviços lucrativos. As condições contribuíram positivamente para o empresariado, por outro lado, “[...] as políticas sociais impostas foram muito desfavoráveis aos trabalhadores.” (LIRA, 2010, p. 50). À classe trabalhadora restou mais exploração, com intensificação do trabalho.

A industrialização era pauta das discussões do momento, posto que representava o direcionamento para chegar ao objetivo maior declarado pelos governos militares que compreendia a ascensão do país a categoria de avançado economicamente. Por esse motivo, o corpo de leis e demais escritos normativos que regulamentavam os serviços sociais, como o da educação, foram pensados em conformidade com interesses voltados para o capital.

Uma nova Constituição foi criada em meio ao Regime Militar, a Constituição de 1967. Nela, a educação é mencionada como direito de todos e gratuita apenas nos estabelecimentos primários oficiais. É notório o incentivo ao ensino ministrado pelas instituições particulares quando o texto prevê, em seu Artigo 168, parágrafo segundo, que “o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.” (BRASIL, 1967). Além disso, determinou:

Art. 170. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (BRASIL, 1967).

A finalidade consistia que as empresas promovessem um ensino aliado a aprendizagem industrial, dessa forma, o Estado distanciava-se de conceder a educação obrigatória gratuita e ainda garantia uma futura mão de obra qualificada dos filhos dos trabalhadores. As instruções, escolar e do trabalho comercial/industrial, confundiam-se, ambas encaminhavam os aprendizes para a produção capitalista que cada vez mais se consolidava em solo brasileiro, seguindo os passos dos países que exerciam influência ideológica sobre o Brasil.

Diante do cenário, a educação superior também foi alvo de intervenção, não esteve contemplada na Constituição, mas se tornou conteúdo central de uma das reformas educacionais realizadas no decurso do Regime, a Reforma Universitária. As primeiras normatizações da Reforma foram os Decretos-Lei nº 53 de 1966 (dispõe de princípios e normas de organização para as universidades federais) e nº 252 de 1967 (estabelece normas complementares ao Decreto-Lei 53).

Os Decretos-Lei de nº 53/66 e nº 252/67 visavam, essencialmente, organizar as universidades federais de modo a racionalizar os recursos materiais e humanos por meio de medidas como a fusão e extinção de unidades que atuavam em campos semelhantes de estudo. Essas legislações configuraram as primeiras mudanças no ensino superior, com elas, os planejadores educacionais do regime autoritário impuseram o modelo organizacional utilizado nas universidades norte-americanas. (LIRA, 2010). Com base na influência estrangeira, as universidades diminuíaam custos e se tornavam mais produtivas para o capital.

Nessa direção, outros documentos também elencaram orientações à Reforma, entre os quais destacam-se o Relatório Atcon (1966)²⁵ e relatórios de assessorias da USAID, agência do governo americano que firmou parceria com o MEC para acordos que alinhavam a universidade ao objetivo do progresso econômico. De acordo com Germano (2011), as instruções recaíam sobre a urgência de disciplinar a vida acadêmica, reforçando a hierarquia e ressaltando o discurso da necessidade de racionalização das universidades, organizando-as em moldes empresariais. Conforme escreve o autor:

²⁵ Documento elaborado pelo norte-americano Rudolph Atcon, um “consultor que desempenhou o cargo de secretário executivo até 1968, articulando o poder político do MEC, os recursos da USAID e os métodos utilizados pelas universidades norte-americanas.” (LIRA, 2010, p. 66).

A reforma universitária do Regime Militar representa, sobretudo, uma incorporação desfigurada de experiências e demandas anteriores, acrescida das recomendações privatistas de Atcon, dos assessores da Usaid e de outras comissões – como a comissão Meira Mattos – criadas para analisar e propor modificações do ensino superior brasileiro. Conceptualmente, ela tomou por base a “teoria do capital humano” – que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, educação e produção – e a Ideologia da Segurança Nacional. Tratava-se de reformar para desmobilizar os estudantes. (GERMANO, 2011, p. 123).

Assim, as ações reformistas desenvolvidas reprimiram a mobilização de estudantes e professores que lutavam pela universidade enquanto espaço de produção de conhecimento de qualidade comprometido com social. Ao passo que desmobilizavam a oposição, os planejadores educacionais da Ditadura defendiam um projeto de educação sustentado pela “teoria do capital humano” segundo a qual a capacidade de produção dos indivíduos pode elevar-se à proporção que elevam seus níveis de conhecimentos, habilidades e qualificação. “Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.” (FRIGOTTO, 1995, p. 41).

O processo de consolidação da Reforma Universitária ganha maior força normativa com a aprovação da Lei nº 5.540 de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior. Essa lei reforça o que já havia sido estabelecido por atos jurídicos anteriores, a reestruturação administrativa do ensino superior e o controle ideológico, contudo, também trouxe ganhos e, mesmo que por interesses capitalistas, atendeu algumas reivindicações da comunidade acadêmica. A título de exemplo, a institucionalização da Pós-Graduação, que já vinha se estruturando desde o Parecer nº 977/1965. Assim,

[...] de acordo com o artigo 2º da Lei 5.540/68, “o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado nas universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados...”. A reforma acarretou, finalmente, a efetiva implantação da pós-graduação, tornando possível a pesquisa universitária, ainda que permeada de notórios limites. (GERMANO, 2011, p. 145).

Por certo, o desenvolvimento da pesquisa foi uma prioridade no âmbito educacional do governo militar. Seguindo exigências do Relatório Atcon, foram destinados fundos federais com fins de aperfeiçoamento docente e, a partir de então, estabelecido que os professores universitários deveriam realizar atividades de ensino e pesquisa de forma indissociada. Contraditoriamente ao avanço, na análise de Lira (2010), ocorreu uma extensiva exploração do trabalho, submetendo cada vez mais o trabalho docente às relações capitalistas mediante pressões por aumento da produtividade.

Nesse contexto, a política nacional de Pós-Graduação, controlada pelo governo militar, manifestou como finalidade a afirmação da autonomia científica nacional e o atendimento ao apelo das forças sociais em defesa da universidade pública comprometida com a sociedade, entretanto, na prática, continuou a priorizar a necessidade burguesa de apoiar a expansão capitalista brasileira. Assim, a Reforma “é representativa da reação que mobilizou as forças interessadas na manutenção – a todo custo – do capitalismo brasileiro nos moldes da dependência.” (MINTO, 2014, p. 227 - 228). Esse processo construiu uma Pós-Graduação muito mais subordinada ao capitalismo global do que representante de uma afirmação nacional.

A adoção desse rumo para a educação superior inquietou as forças sociais defensoras da universidade pública a ponto de organizarem uma luta de oposição com passeatas que protestavam contra o sistema que estruturava a universidade para servir as demandas da hegemonia burguesa. Rejeitava-se a subordinação da educação do país aos ditames norte-americanos materializados em relatórios e pareceres de “recomendações” estadunidenses para a reformulação da universidade brasileira. Como afirma Germano (2011):

Em 1967, começam as mobilizações contra os acordos MEC-Usaid e outros aspectos da política educacional, como a privatização do ensino, com os estudantes exigindo mais vagas e mais verbas para a educação. Finalmente, em 1968, são realizadas grandes mobilizações nas principais cidades do país, com destaque para a passeata dos 100 mil em junho de 1968 no Rio de Janeiro, contra o Regime Militar. Os estudantes, em geral, protestavam contra a ditadura e contra o imperialismo norte-americano. No campo específico da educação colocavam na ordem do dia a expansão do ensino superior e a reforma universitária. (p. 114).

Na mesma intensidade da luta opositora, os militares no poder se organizavam formulando verdadeiras armas jurídicas em combate aos revoltosos, o maior golpe se concretizou no Ato Institucional nº 5 (AI-5)²⁶. Para o Estado brasileiro, esse Ato denotou a retirada do direito básico de uma democracia que é a liberdade de expressão dos indivíduos, nessa circunstância, houve a proibição de qualquer manifestação contrária ao governo. No campo da educação, “[...] ao AI-5 segue-se o Decreto-Lei 477/69²⁷ que reprimia duramente

²⁶“Costa e Silva, juntamente com o Ministro da Justiça Luiz Antônio da Gama e Silva, decretou o Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 13 de dezembro de 1968, tendo todos os ministros que integravam o Conselho de Segurança Nacional como Signatários. O Ato Institucional impôs o recesso do Congresso Nacional e Assembleias Legislativas dos Estados, as cassações de direitos políticos em caráter indeterminado, assim como aboliu o direito de habeas-corpus para detidos pela infração da Lei de Segurança Nacional. A censura se abateu através do controle da imprensa, impedindo a circulação das publicações da oposição, intelectuais e artistas foram presos e forçados a sair do país, muitos professores universitários foram punidos com aposentadoria compulsória e emigraram para o exterior. O AI-5 vigorou até 1978.” (LIRA, 2010, p. 40).

²⁷O Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras

qualquer possibilidade de crítica política, no âmbito do sistema educacional [...]” (GERMANO, 2011, p. 111). O Decreto visava, além do controle político, o domínio ideológico de toda construção de conhecimento dentro das instituições de ensino, nesse cenário, as universidades foram o maior alvo de repressão, já que configuravam espaços de resistência.

Ao passo que reprimia as universidades públicas com o discurso reformador, o Regime garantia liberdade de atuação para a iniciativa privada, com benefícios mantidos na direção de incentivar suas atividades ligadas ao desenvolvimentismo. Como destacado por Germano (2011), o Estado “se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos estavam comprometidos com o capital privado, [...] é a iniciativa privada que domina a pré-escola, avança no 2º grau e se torna majoritária no nível superior.” (p. 93).

Esse processo esteve associado a conjuntura econômica da Ditadura, que consistiu na busca pelo crescimento da economia via estratégia de contratação de empréstimos externos e incentivos ao capital privado interno. Por algum tempo, esse movimento deu certo para a burguesia nacional e foi denominado pelos militares, de acordo com Germano (2011), como “milagre brasileiro”, visto que, aparentemente, a prosperidade de forma “milagrosa” se realizava no Brasil. Todavia, o “milagre” naturalmente chegou na crise para a qual se encaminhava. O acessível financiamento ocorria pelo seguinte motivo:

A pressão dos países industrializados, para intensificar as suas exportações, e a dos bancos com excesso de liquidez, para ampliar as suas aplicações, faziam com que quanto maior a obra e mais importante o conteúdo de importações nela previsto, mais fácil parecia a obtenção de seu financiamento. Em meio a uma crise geral, os militares no poder imaginavam, ilusoriamente, que estavam numa “ilha de prosperidade”, ainda que o “milagre” estivesse se esgotando. (GERMANO, 2011, p. 82).

A referida crise geral, dos anos 1970, teve início com a decadência do sistema de taxas de câmbio e com o choque do petróleo. Por esse caminho, no cenário mundial, os países capitalistas adentraram em grave crise de acumulação. O desequilíbrio do capital refletiu no gradativo aumento do desemprego e alta inflação, encaminhando muitos países a uma fase de estagflação²⁸. As economias desenvolvidas elevaram as taxas de juros, prejudicando ainda mais as subdesenvolvidas. Em tempos de instabilidade na política econômica das classes dirigentes, os movimentos sociais se reergueram em boa parte do mundo capitalista no esforço de apontar para a emergência de uma alternativa socialista. (HARVEY, 2008).

providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

²⁸ Na análise de Harvey (2008), “estagflação” corresponde ao processo de aumento da taxa de desemprego associado à alta inflação.

No Brasil, como consequências da fase do “milagre”, marcada pela crise de acumulação, o país se afundou em dívidas externas de juros exorbitantes, decorrentes dos financiamentos recebidos, e aumentou a concentração de renda. Além das dívidas públicas, o Estado militar ainda estatizou dívidas contraídas por empresas privadas que contrataram empréstimos no exterior. Houve também uma ampliação das desigualdades de renda, enquanto a burguesia enriquecia, a classe trabalhadora foi diminuindo sua participação na renda nacional. (GERMANO, 2011). Conforme a tabela a seguir:

Tabela 5: Distribuição percentual de renda no Brasil (1960 - 1983)

Renda total					
	Em 1960	Entre 1970 e 1972	Entre 1972 e 1976	Entre 1976 e 1980	Entre 1981 e 1983
10% mais ricos	39,6%	52,6%	50,1%	47,7%	47,9%
60% mais pobres	24,9%	16,8%	18,3%	19,6%	17,7%

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir de Germano (2011).

Com base na Tabela 5, verifica-se que nos anos 1960 a diferença percentual de renda entre os 10% mais ricos e os 60% mais pobres era de 14,7%. Esse número subiu consideravelmente nos anos que seguiram a Ditadura militar, com destaque para os anos entre 1970 e 1972 (contexto de crise geral de acumulação capitalista), a diferença de renda entre essas classes sociais era de 35,8%. O período em questão estabeleceu demasiada concentração da riqueza nacional, agravada pela crise dos anos 1970.

Em meio a essa conjuntura histórica, política e econômica, a Pós-Graduação brasileira vivenciou um movimento de estruturação, normatização, institucionalização, ampliação do fomento e sistema de avaliação. São desse tempo de Regime Militar o Parecer Sucupira e os dois primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação, textos legais que traçam os direcionamentos elementares para o nível de ensino no país. (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Definido no quinquênio 1975-1979, o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) representa o início da consolidação da Pós-Graduação brasileira enquanto nível de ensino, no entanto, ela já era reconhecida oficialmente desde a década de 60 do século XX, como já mencionado. Objetivando torná-la mais ampla e consistente em solo nacional, houve um grande cuidado na organização do documento orientador da produção de conhecimento em um país que naquele momento, de antemão, almejava o desenvolvimento econômico.

É interessante especificar o governo contemporâneo a vigência dos PNPG's. Assim, na implantação do PNPG (1975-1979) a presidência estava ocupada pelo militar Ernesto Geisel, este assumiu o governo com a proposta de atenuar a rigidez do Regime Militar com a gradual abertura política. Duas de suas ações nesse sentido foram: a extinção da censura na imprensa e a revogação do AI-5. Segundo Lira (2010), Geisel declarou como principal objetivo promover a abertura política, pois buscava legitimidade na sociedade civil para o seu projeto de governo. Contudo, militares seguiam na prática de crimes contra manifestantes da oposição e o terrorismo político permanecia. “O governo anunciou a abertura política, porém os atos arbitrários continuaram.” (LIRA, 2010, p. 56).

Em plena Ditadura Militar, o incentivo a pesquisa passa a se alinhar aos objetivos de fortalecimento do processo industrial brasileiro. Os Planos direcionam para a criação de projetos científicos e tecnológicos como apelo a modernização universitária e comprometimento com o fortalecimento da pesquisa como área estratégica para o desenvolvimento da indústria. (SILVA JÚNIOR, 2017).

Referente à estrutura, o I PNPG está dividido em quatro partes: na primeira, foi escrita uma introdução que aborda sinteticamente o processo de construção e a organização do documento; a segunda parte analisa a evolução da Pós-Graduação no Brasil, apresentando avanços e problemas de descontinuidade; em seguida, define objetivos e diretrizes gerais, indicando um planejamento para a expansão do nível de ensino; a quarta parte aponta programas e metas de expansão com especificações relativas aos recursos financeiros demandados e prazos estipulados.

Ao considerar o propósito central a ser alcançado, o documento lembra o caráter permanente da produção de conhecimento nas universidades, e menciona a Pós-Graduação como responsável por engendrar uma educação que contemple todas as dimensões do saber humano, demonstrando compromisso com os diversos campos da ciência e com as culturas de todo o solo brasileiro. Assim, o objetivo principal destacado no Plano está em:

[...] transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira. (BRASIL – I PNPG, 1975, p. 125).

A análise de Lira (2010) aponta que os fins do Plano estavam associados à atuação do Estado no processo de reprodução das relações de produção. A formação de recursos humanos achava-se necessária para a qualificação de trabalhadores que atuavam nas empresas

públicas e, principalmente, nas corporações privadas. O Estado brasileiro “passava a investir em educação assumindo parte dos gastos da qualificação do trabalhador em benefício das empresas privadas nacionais e multinacionais.” (LIRA, 2010, p. 85).

Para realizar o intento, as diretrizes foram elencadas na direção da institucionalização do sistema de Pós-Graduação e destinação de financiamento próprio, na racionalização de recursos e, ao mesmo tempo, aumento da produtividade e qualidade dos processos, e planejamento de uma expansão equilibrada tanto em relação as áreas do saber científico quanto no tocante as regiões do país. Foi com um discurso voltado em aperfeiçoar e ampliar o decurso da expansão que essas diretrizes orientaram todas as partes do PNPG (1975-1979).

Dentre os dados do diagnóstico de evolução da Pós-Graduação, é exposta uma visão estatística da graduação em 1973 para identificar a demanda de professores que necessitavam de qualificação em cursos de mestrado e doutorado. Os números de alunos, de professores e sua distribuição pelos vários tipos de cursos são expostos considerando a disposição por região geográfica.

O documento fez ainda uma estimativa para 1975, ano de efetivação do Plano, em relação a capacidade do Brasil no atendimento a cursos de Mestrado e Doutorado, isso foi possível observando o ritmo de expansão que o país vivenciava. Assim, inferiu que a estimativa percentual por região se distribuiria em cursos de Mestrado: 1% (Norte); 9% (Nordeste); 11% (Centro-Oeste); 65% (Sudeste) e 14% (Sul). E em cursos de Doutorado: 1% (Norte); 1% (Nordeste); 0% (Centro-Oeste); 94% (Sudeste) e 4% (Sul).

De acordo com os números, eram alarmantes as disparidades regionais no tocante a distribuição dos cursos *stricto sensu*, com destaque para a grande diferença entre os percentuais mínimos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste em relação ao Sudeste e Sul. Em vista disso, o I PNPG se atentava “[...] na institucionalização do sistema de pós-graduação, na elevação dos padrões de desempenho e na expansão mais equilibrada entre as áreas e entre as regiões do País.” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 364).

Embora tenha notabilizado as diferenças regionais com os dados expostos, denunciando a desigualdade na expansão, percebe-se que o Plano não faz análise sobre a questão. Aponta os números que o sistema pretende atingir em mais formação de mestres e doutores, mas não anuncia políticas de expansão que evidenciem a necessidade de reparação das disparidades. As maiores preocupações do PNPG (1975-1979), destacadas como metas, são: aumentar a titulação no país e crescer, significativamente, a capacidade de atendimento dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Reitera a prioridade no atendimento das demandas

dos cursos diretamente vinculados ao sistema produtivo e sua ampliação, desconsiderando a concentração regional.

Ainda na parte intitulada “Análise da evolução da Pós-Graduação”, o documento evidenciou que problemas político-administrativos causavam desordem nos cursos que, em alguns casos, não conseguiram estabilidade, o diagnóstico mostrou a realidade da falta de direcionamento por parte do Ministério da Educação e Cultura, este se esquivou de um compromisso efetivo, causando para a Pós-Graduação, como elencado no Plano, problemas de estabilização, de desempenho e problemas de crescimento.

Como solução para os referidos problemas e crescimento no sistema, o documento manifesta, em diversas partes de seu conteúdo, o comprometimento com uma educação voltada para a produtividade e foco imediatista no mercado de trabalho. Os avanços anunciados levam em consideração “[...] a necessidade de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mercado de trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados com títulos de mestre.” (BRASIL, I PNPG, 1975, p. 159). Trata-se de um texto regulado conforme os projetos nacionais para o desenvolvimento do país.

O documento revela investimentos realizados para os programas e define valores que deveriam somar para a Pós-Graduação a partir da sua vigência. Os recursos foram divididos entre investimentos dos governos federal, estadual e municipal. Em conformidade com o Plano, o determinado para o Governo Federal deve ser assegurado por meio do “[...] Ministério da Educação e Cultura, das instituições federais de ensino superior, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, do FUNTEC/BNDE, da FINEP e demais agências governamentais, inclusive de outros Ministérios.” (p. 167). Além disso, contou com participação das entidades particulares e agências estrangeiras que se interessavam na política desenvolvimentista do país.

Na mesma conjuntura política, convém analisar o II PNPG (1982-1985), aprovado pelo Decreto nº 87.814, de 16/11/82, um Plano de duração menor que o anterior e com menos consistência de conteúdo. Diferente do primeiro, esse documento é vazio no sentido de não apresentar dados diagnósticos da Pós-Graduação, ser ausente no estabelecimento de metas para os anos seguintes, não mostrar como estava a expansão do nível de ensino nas regiões do Brasil e deixar de indicar recursos financeiros destinados ao cumprimento dos objetivos.

O Presidente da República contemporâneo ao PNPG (1982-1985) foi o militar João Figueiredo. Seu mandato, assim como de seu antecessor, sinalizou interesse em flexibilização do governo, na tentativa de conquistar principalmente apoio de setores no meio intelectual. Para tanto, nomeou ministros, incluindo o da educação, que não tiveram diretamente envolvidos com

o golpe militar e abriu o debate sobre a situação educacional no Brasil. Isso possibilitou a reorganização sindicalizada de professores das escolas públicas e universidades. (LIRA, 2010). É nesse contexto de discussão do sistema educacional, relativamente mais aberta, que vigorou o Plano.

A política do momento foi adotada no discurso do então Ministro da Educação e Cultura, Eduardo Mattos Portella, que defendeu a ampliação de verbas para a educação e o combate à censura no campo cultural e educacional. No entanto, Lira (2010) afirma que Portella assumiu posturas contraditórias ao que propôs, sendo claramente contrário ao instrumento da greve de professores e estudantes como válida reivindicação por melhorias para as instituições públicas. Ao invés de apoiar os defensores da educação pública, atendia “[...] as pressões dos proprietários de estabelecimento de ensino particulares, pois antes mesmo de assumir já despertava polêmicas ao afirmar que o governo iria estudar a possibilidade de estabelecer cobranças aos alunos de universidades públicas.” (LIRA, 2010, p. 88).

A diretriz de gestão educacional seguia com a ideia de que faltava qualidade na educação pública em todos os níveis. Avançando por essa linha de pensamento, a ênfase presente em todas as partes do II PNPG recai sobre a frágil qualidade do ensino e a necessidade de rigoroso sistema de avaliação. Segundo o Plano, a motivação dessa preocupação com a qualidade encontrava-se no insuficiente desempenho nas pesquisas realizadas e formação dos profissionais, o que não era aceitável já que o país contava com o sistema de Pós-Graduação como estratégia econômica para o sucesso brasileiro.

Assim, o Plano atribui notoriedade à universidade como espaço de centralidade para pesquisas de excelência em níveis nacional e internacional, para a efetivação desse exemplo de universidade, destaca o sistema de avaliação com o fim na qualidade. Nas palavras de Silva Júnior (2017), o documento confere maior ênfase na qualidade e no sistema de avaliação “[...] pois este descortinava o futuro da abertura econômica, devendo o país preparar-se para a concorrência que viria. A necessidade de formação de mão de obra consolidou-se neste plano de forma muito mais acentuada que no primeiro.” (p. 198).

O objetivo central do documento consiste “[...] na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado [...]” (BRASIL – II PNPG, 1982, p. 177). Nesse trecho e no decorrer do texto, é possível ver a defesa da formação de profissionais para a pesquisa atrelada aos objetivos da política de desenvolvimento econômico, pode-se inferir que a produção de conhecimento era vista como uma força material que contribuiria para a consolidação do novo modelo econômico com base no desenvolvimento científico e

tecnológico do país. É fundamental destacar ainda que o Plano não destina objetivos e metas de enfrentamento ao problema da expansão desigual da Pós-Graduação nas regiões do Brasil, apenas menciona a questão com o seguinte conteúdo:

Finalmente, em termos operacionais, todos os esforços de coordenação e integração do sistema objetivarão prioritariamente conferir a este uma maior estabilidade política e financeira, assim como diminuir as disparidades regionais, institucionais e setoriais que hoje marcam sua realidade. (BRASIL – II PNPG, 1982, p. 188).

Verifica-se que as posições políticas para a Pós-Graduação, presentes no PNPG (1982-1985), apresentam viés economicista e evidenciam o interesse burguês em ampliar a valorização do capital humano justificando o fato como a busca pela qualidade na educação. Considerando que a teoria do capital humano está na ideia de “[...] uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção” (FRIGOTTO, 1995, p. 41), o empenho pela qualidade é no sentido de investimento em capital humano interessado em produção de maior escala para os setores da economia, logo o Plano defende uma Pós-Graduação submissa às determinações do capital.

Por esse ângulo, é possível afirmar que o sistema de Pós-Graduação está diretamente ligado ao plano político e econômico, influencia e também é influenciado pelas relações sociais de produção. Em um país capitalista, como o Brasil, as relações de produção são definidas visando a manutenção da estrutura econômica. Nessa dinâmica, além do trabalho, a educação se configura em importante instrumento pensado para atender a economia capitalista, atuando em vínculo de interdependência, no qual os sistemas educativos se condicionam ao trabalho.

O trabalho é, de acordo com a definição de Marx (2013), uma atividade vital que manifesta capacidades do ser humano e “[...] antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]” (p. 326). A classe burguesa o transformou no principal agente causador da separação da sociedade em classes desiguais, a produção de conhecimento segue nessa direção.

Em síntese, o arcabouço legal para a Pós-Graduação, especialmente os dois primeiros PNPG's, revelou uma educação vinculada a economia, e uma economia reflexo da política vigente. A relação entre ‘economia e política’ expressa dimensão indispensável para o

debate a respeito do direcionamento das políticas educacionais nos governos brasileiros. Não é suficiente examinar perspectivas econômicas se postas separadas do sistema político em vigor, nessa perspectiva, “[...] o “economicismo” das análises que isolam as condições econômicas das políticas é um vício metodológico que anda de par com a recusa em reconhecer-se como ideologia.” (OLIVEIRA, 2018, p. 30). A visão de política desvinculada do campo econômico revela o intento de mascarar o caráter ideológico dos caminhos desenhados para a destinação ou não de recursos para as esferas sociais, sobretudo para a Pós-Graduação, e para a reparação das desigualdades regionais.

3.3 PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (III PNPG - 1986/1989; IV PNPG – 2005/2010 E V PNPG – 2011/2020)

A conjuntura da qual o III PNPG é parte tem por base política a gestão do então presidente José Sarney (1985-1990), em um momento anunciado como a redemocratização do Brasil, passados os longos anos de Ditadura Militar. Esse período foi designado de "Nova República", posto que o governo se comprometeu em reorganizar política e economicamente a República, solucionando os problemas acumulados que assolavam a sociedade brasileira desde as gestões anteriores. Para tanto, “[...] a Nova República prometia deflagrar um processo de reparação da dívida social brasileira, através de redistribuição de rendas e combate à pobreza.” (SILVA, 2014, p. 35). Ademais, em resposta às pressões populares iniciadas nos anos 1970, o governo assegurou que o direito de participação política dos cidadãos seria respeitado.

Em contexto de mobilização de diversas forças sociais insatisfeitas com a falta de atuação da população nos rumos políticos, com as crises econômicas e com todos os problemas delas advindos, foi promulgada a Constituição Federal de 1988. A carta constitucional concedeu direitos aos trabalhadores e representou ganho democrático nos setores sociais. Contudo, o avanço na esfera pública também foi acompanhado de concessões para o setor privado. Um exemplo disso se efetiva no capítulo da CF/88²⁹ que trata da ciência, tecnologia e inovação, em que expressa em todos os artigos um regime de colaboração entre entes públicos e privados para o desenvolvimento do campo, em evidente manutenção das alianças com o empresariado. Desse modo, houve a entrada de forças democráticas no governo, entretanto, as classes dominantes permaneciam diretamente ligadas a política econômica do Brasil.

²⁹ Capítulo IV – Da Ciência, Tecnologia e Inovação (Art. 218, 219, 219-A, 219-B).

Embora a construção da lei maior representasse um avanço para a democracia no país, a dita Nova República ainda tinha como foco a centralização do poder nas mãos de uma classe política do antigo regime e aliados, mas sob o disfarce da estratégia de conciliação com grupos democráticos. Diante disso, a classe dirigente apresentou-se como interessada na justiça social, isso foi fundamental para “[...] reagregar as forças dominantes e garantir a continuidade do seu projeto de classe, num patamar distinto, em que a adesão política à propalada globalização se materializou como ampliação da subsunção ao capital. (SILVA, 2014, p. 50).

No campo da educação superior, as mobilizações de resistência estiveram fortes e intensificaram a luta contra a falta de autonomia das instituições universitárias, contra a não participação de professores e alunos na gestão das universidades e a favor de mais recursos para a educação pública. “Por toda a década de 1980 importantes greves marcaram a vida institucional das IES, muitas delas redundando em vitórias contra o conservadorismo reinante e as heranças da Ditadura.” (MINTO, 2014, p. 300).

O processo de luta pela reestruturação da educação superior mediante viés democrático, em partes, resultou em ganhos para a coletividade. Por outro lado, segundo a análise de Minto (2014), a Nova República manteve o projeto de universidade aos moldes de uma comissão intelectual claramente servidora da classe dirigente. “Não por acaso essa comissão teve como principal centro irradiador um grupo de intelectuais da Universidade de São Paulo, muitos deles ligados a organismos internacionais e adeptos da chamada ‘modernização conservadora’.” (p. 295). Por esse entendimento, o propósito estava na continuidade da educação superior pública sob o controle burguês, mascarada com o discurso de democratização.

Em meio a essa conjuntura política, foi criado o III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986 - 1989). Mais um ordenamento jurídico parte das políticas para a educação superior, no nível de Pós-Graduação. O Plano expressa o sentido de educação defendida pelo Estado e a função que a universidade, sobretudo a pesquisa, deveria exercer no momento de anunciada reorganização política e econômica do Brasil.

Seu texto registra a relevância dos dois anteriores no gradativo cumprimento de suas principais finalidades, quais sejam: institucionalização da Pós-graduação; formação de recursos humanos de alto nível e melhoria na qualidade dos cursos de Pós-Graduação. Acrescenta que a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos de alto nível, como particularidade da Pós-Graduação, “[...] constituem-se em objetivos permanentes, sendo necessária a intensificação dos esforços com vistas à melhoria dos resultados até aqui alcançados.” (BRASIL – III PNPG, 1986, p. 194).

Esse documento enaltece os efeitos dos primeiros PNPG's por terem se empenhado no avanço estrutural e no funcionamento dos cursos, informando que grande parte dos programas de Pós-Graduação lograram estágio de desempenho classificado de bom para excelente. Além disso, destacou a importância da sistemática de avaliação com o propósito da qualidade. Para continuar na direção do êxito, elencou como objetivos gerais:

1. consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;
2. institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação;
3. integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo. (BRASIL – III PNPG, 1986, p. 195).

A ênfase na integração da Pós-Graduação no sistema de Ciência e Tecnologia decorreu do contexto ligado a novidade de outro Ministério elaborado na Nova República. Trata-se do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT)³⁰, criado pelo Decreto nº 91.146, de 15 de março de 1985. De acordo com Kato (2013), essa estrutura ministerial conduziu o país em uma nova “[...] perspectiva de trato da C&T objetivando que essas duas atividades contribuíssem para a inserção do Brasil na nova dinâmica econômica e social, que exigiria muito mais que fomento à formação de recursos humanos qualificados.” (p. 47).

A nova dinâmica requeria da Pós-Graduação sua incorporação à Ciência e Tecnologia pelo fato de defender esse nível de ensino não mais só no sentido de qualificação para professores das instituições de educação superior, agora como meio de produção de pesquisas que contribuíssem para a ampliação do capital nacional, desenvolvendo tecnologias como instrumentos que pudessem materializar a ciência produzida e o posterior destino ao comércio internacional.

O III PNPG expressa se articular com políticas direcionadas ao desenvolvimento de C&T, bem como a demais diretrizes relativas ao crescimento da esfera econômica. Assim, segue as orientações do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND - 1980/1985), demonstrando uma política educacional com heranças da política econômica adotada no Regime Militar. O PND foi construído na direção de posicionar o Estado em condição de incentivador da iniciativa privada, esta era considerada como salvadora da economia, em um movimento que desconsiderou os prejuízos dos cofres públicos causados pela estatização de

³⁰ Atual Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). Este é “um órgão da administração federal direta, criado em 12 de maio de 2016 com a Medida Provisória nº 726, convertida na Lei nº 13.341, de 29 de setembro de 2016. A lei extinguiu o Ministério das Comunicações e transformou o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação em Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), expandindo o leque de contribuições do órgão na entrega de serviços públicos relevantes para o desenvolvimento do país.” Disponível em: <<http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/institucional/paginaInstitucional.html>>.

dívidas externas contraídas por empresas privadas, em tempos contemporâneos a esse Plano. O documento expôs em suas definições que tem por base:

O reconhecimento também da opção brasileira pela economia de mercado, onde o planejamento do desenvolvimento e toda a atuação governamental devem voltar-se para a orientação, apoio e estímulo aos setores privados, limitando-se o Governo, como produtor e investidor, aos campos e atividades exigidos pelo interesse e segurança nacionais e aos projetos não desejados ou inviáveis pela livre iniciativa; (BRASIL - PND, 1980, p. 12 - 13).

Com o interesse declarado no setor privado como gestor das atividades que sinalizam possibilidades rentáveis ao país, o PND ainda apresenta enquanto um objetivo elementar o acelerado crescimento prioritário da empresa privada nacional, com o fomento para seu fortalecimento. Na mesma perspectiva, a pesquisa também está presente no Plano, mas com a função limitada à produção de tecnologias para os campos estratégicos econômicos.

O PNPG (1986-1989), adotando uma política nos termos da solução economicista indicada pelo PND e em consonância com MCT, enfatizou a necessidade de investidas nas universidades para a ampliação da pesquisa científica e tecnológica, na busca da inserção do Brasil no mercado mundial, este caracterizado pelas mudanças no meio de produção. Segundo Behring (2008), os anos 1980 foram marcados por uma revolução tecnológica e organizacional na produção, uma corrida tecnológica em busca do diferencial de produtividade do trabalho que movimentou as relações dos países capitalistas. Nesse contexto, as políticas brasileiras para a Pós-Graduação reuniam esforços para contribuir com a superação da crise da dívida herdada do Regime Militar, por meio da gradual participação na competição tecnológica mundial.

No que tange à desigualdade regional, o III PNPG manifestou o dever da atenção governamental diferenciada para regiões que a expansão da Pós-Graduação intercorria lentamente e com mais dificuldades em relação a outras partes do país. Destaca que a região que compreende a Amazônia estava longe do contato com os centros culturais e científicos e que, por isso, deveria ter maior apoio das agências financiadoras. O documento mostra essa desigualdade em números:

Tabela 6: Distribuição percentual da participação na Pós-Graduação *stricto-sensu* por região (1982)

REGIÃO	%
Norte	0,85
Nordeste	11,03
Centro-Oeste	3,13
Sudeste	74,21
Sul	10,75

Fonte: BRASIL – PNPG, 1986.

Conforme a Tabela 6, com dados presentes no Plano, a região Norte (que abrange quase integralmente a Amazônia brasileira) tinha a menor participação (0,85%) na capacitação de pessoal em nível de Pós-Graduação *stricto-sensu* por região, em 1982. O texto declarou que os números desiguais eram alarmantes e que, para reverter o problema, a região deveria receber maior apoio e atenção para o seu desenvolvimento científico, cultural e tecnológico.

O III PNPG elencou vinte e duas (22) estratégias com a finalidade de aumentar a capacidade interna de formação de cientistas. Sobre a questão da expansão regionalmente díspar da Pós-Graduação, tratou com foco somente na região da Amazônia, conforme a estratégia: “6.22. ampliar substancialmente o apoio para a formação de recursos humanos e para o desenvolvimento científico da região amazônica.” (BRASIL, 1986, p. 211). Como uma das medidas que foram destinadas para o cumprimento das estratégias está o destaque de verbas específicas para a pesquisa e Pós-Graduação nos orçamentos das universidades, no entanto, o documento não designou percentuais mínimos de investimentos financeiros, o que tornou a determinação vaga.

Outros dois pontos a serem observados do III PNPG referem-se à matéria da cooperação internacional e à pesquisa básica. O documento foi enfático em afirmar a indispensabilidade de intercâmbio de pesquisadores em instituições do exterior e a importância dos projetos de cooperação internacional, assim como defendeu o fortalecimento da pesquisa básica como suporte para as áreas que o Plano presumiu serem dominantes no século XXI. Segundo Minto (2014, p. 287), “as mudanças (ou as reformas da) na educação superior no país se inserem no contexto de transformações do modo de produção capitalista [...]”, em conformidade com a particularidade brasileira de condição subordinada.

A vigência do III PNPG durou até 1989, ano anterior à virada para um período em que o conflito de classes se intensificou, refere-se à década de 90 do século XX. Esse ano e toda

a década seguinte inauguraram uma nova fase de ordenação para os países capitalistas ditos em desenvolvimento, como o caso do Brasil, trata-se do neoliberalismo. A então doutrina político-econômica recomendou mudanças substanciais nos campos sociais e a educação superior novamente se converteu em espaço de disputas. Em meio a esse quadro, foi elaborado um projeto do que seria o IV PNPG, mas o mesmo não foi efetivado enquanto Plano.

O estudo de Silva Júnior (2017) aponta que ainda em 1997 uma comissão coordenadora redigiu a versão preliminar do IV Plano, com base na síntese de discussões de um seminário nacional organizado pela Capes para discutir a Pós-Graduação brasileira daquele momento. A análise destaca que o Plano de Pós-Graduação não se consolidou por diferentes motivos, entre os quais as “[...] sucessivas crises ocorridas no final da década de 1990 que comprometeram aspectos orçamentários da execução do IV PNPG.” (p. 199). Contudo, a versão preliminar norteou o sistema de avaliação para o nível de ensino.

Assim, o novo Plano somente se oficializou em 2005, quinze anos depois do III PNPG, a contar do último ano de vigência do anterior. Nesse intervalo entre Planos de mais de uma década muitos acontecimentos marcaram o cenário político-econômico, com ênfase na doutrina econômica neoliberal, influenciando diretamente o campo da pesquisa. Por esse sentido, é preciso apontar os governos neoliberais do momento e identificar suas opções adotadas para administrar o Estado brasileiro.

O neoliberalismo tem seus fundamentos no chamado Consenso de Washington, um conjunto de indicações práticas direcionadas a países subdesenvolvidos, especialmente os latino-americanos, com a finalidade de “salvá-los” das crises econômicas que passavam. A análise que resultou o Consenso configura em postura tendenciosa, pois apresentou interesses de organismos norte-americanos para países que os EUA exerciam (e exercem) domínio mediante sua política econômica. Sobre o Consenso de Washington construído em 1989, o estudo de Farias (2010) assinala:

As ideias principais deste novo momento globalizado do capitalismo econômico se ratificam em mais de um acordo político, de cunho unilateral, consubstanciado no chamado Consenso de Washington. Este encontro reuniu os organismos multilaterais (FMI e BM), o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, além de economistas latino-americanos, com o intuito basilar de estudar medidas que pudessem minorar os problemas econômicos pelos quais o continente latino-americano estava passando (alta inflação, desemprego, recessão, dívidas, etc.). (p. 40 – 41).

De acordo com esse estudo, as discussões do Consenso partiram da ideia oposta ao Estado intervencionista enquanto interventor nas atividades econômicas e provedor de serviços públicos, este foi visto como modelo ultrapassado e fadado ao fracasso. Confirmou-se o

pensamento de que a administração pública precisava de uma reestruturação. Para tanto, os organismos multilaterais indicaram uma espécie de prescrição para os países de menor poder econômico, que estava basicamente em torno de: diminuição dos gastos públicos; privatização e Estado mínimo.

A concepção de Estado mínimo concerniu na principal defesa do neoliberalismo. Desse modo, a noção de “mínimo” está no fato de que um governo neoliberal articula políticas econômicas sempre no sentido de economizar com o setor público, se esquivando ao máximo de investimentos em políticas sociais, até mesmo nos serviços básicos como educação e saúde. Por outro lado, é forte porque, ao passo que se retira das providências públicas, investe e concede outros privilégios para o setor privado e se une ao capital internacional. Assim, a concepção de “mínimo” é seletiva. Na definição de Frigotto (1995):

Fundamentalmente, a tese neoliberal (que não é unívoca) postula a retirada do Estado da economia – ideia do Estado Mínimo -; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais. (p. 80 - 81).

No Brasil, é a contar do governo de Fernando Collor (1990-1992), primeiro presidente eleito com voto direto após a Ditadura, que a política brasileira começa a justificar a necessidade da diminuição do Estado, do controle de gastos públicos e aumento da abertura econômica para o novo mercado internacional. Os argumentos protetores do Estado neoliberal comprometiam-se com a estabilização monetária, a justa distribuição de renda e o desenvolvimento tecnológico nacional. (KATO, 2013).

Conforme a análise de Kato (2013), no âmbito da política econômica, ao mesmo tempo que enfocou na liberalização do comércio exterior, esse governo efetuou cortes orçamentários para o financiamento industrial e se afastou da função de fomentador desse setor econômico. Essa movimentação resultou em injusta competitividade entre a indústria nacional e comércio internacional, o que somou para a interrupção do processo de industrialização brasileira.

Durante seu governo reformista de cunho neoliberal, Collor implementou dois planos econômicos (Plano Collor I e Plano Collor II). O primeiro anunciou o combate à inflação e a abertura comercial e financeira, já o segundo também proclamou as operações do primeiro, mas com acréscimos e estratégias diferentes, mudando o comando da equipe econômica com a entrega do Ministério da Economia para Marcílio Marques Moreira, economista vinculado ao

grande capital financeiro. Nesse segundo plano, a entrada neoliberal foi ainda mais forte, as ações nesse sentido foram: alta dos juros; restrição ao crédito; maior corte nos gastos públicos; liberalização financeira e renegociação da dívida externa. (MACIEL, 2011).

Na avaliação de Maciel (2011), os planos econômicos de Collor visavam a redefinição do padrão de acumulação capitalista e uma investida contra os direitos sociais e trabalhistas. O projeto econômico deu margem para maior exploração da classe trabalhadora com a desregulamentação do mercado de trabalho, além disso não alcançou o objetivo de diminuição da inflação e de crescimento econômico, pelo contrário, a escala inflacionária subiu e a taxa do PIB diminuiu. A partir de 1992, a profusão de problemas de gestão econômica do governo somados a corrupção levou à forçada renúncia de Fernando Collor. Por conseguinte, “[...] as denúncias contra o esquema de corrupção montado por assessores do presidente, com a sua anuência e para o seu benefício pessoal, precipitaram o processo de crise política que culminou no *impeachment*, em dezembro.” (MACIEL, 2011, p. 104).

Devido ao *impeachment* de Collor, seu vice, Itamar Franco, cumpriu o restante do mandato (1992-1995). A curta gestão não diferiu de seu antecessor, continuou com a adoção de medidas neoliberais e suas consequências permaneciam inevitáveis, como o aumento da inflação. Enquanto medida de enfrentamento ao problema econômico, no decorrer desse mandato, foi criado o Plano Real, sob direção do então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, quem seria o próximo presidente eleito. De acordo com Kato (2013), esse Plano foi considerado o coração da política econômica praticada durante o governo FHC.

A gestão seguinte, do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), representou a consolidação do neoliberalismo no Brasil. O passo inicial foi dar seguimento ao Plano Real, um programa econômico que prometeu reagir à inflação, promovendo o equilíbrio e a continuação do desenvolvimento da economia nacional. “Mas para além de ser um plano anti-inflacionário, ele permitiu ao país a estabilidade econômica necessária pelo controle da inflação, tornando-o um campo de atração de capitais.” (KATO, 2013, p. 115). Dessa forma, seus propósitos se alinhavam à inclinação para o capital externo.

Ainda no primeiro ano de mandato, em 1995, o governo FHC lançou um projeto político-econômico que reuniu todos os fundamentos e ordenanças necessárias para o firmamento do país enquanto Estado neoliberal, ele foi materializado em um Plano dito reformista. “O principal documento orientador dessa projeção foi o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE/MARE, 1995), amplamente afinado com as formulações de Bresser Pereira, então à frente do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE).” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 148). O PDRE, com a justificativa da urgência no ajuste fiscal e na

promoção do desenvolvimento, estabeleceu a diminuição da máquina pública e maior investimento no setor privado.

As determinações do Plano Diretor da Reforma do Estado estavam em torno de: liberalização comercial; política industrial e tecnológica; programa de privatizações³¹ e programa de publicização³². Por meio dessas medidas, buscava-se superar o dito retrocesso burocrático de 1988, como foi rotulada a Constituição de 1988 no documento, e o excesso de gastos públicos. A proposta era reequilibrar as finanças do país com o protagonismo do setor privado e forte atuação do Estado somente no financiamento e regulação. Isso porque, no discurso oficial, a culpabilidade pela desestabilização financeira foi atribuída ao Estado, por promover serviços que eram potencialmente rentáveis, se controlados pelo empresariado. Porém, na essência, o problema estava (e permaneceria) na política econômica que

[...] corroía aceleradamente os meios de financiamento do Estado brasileiro através de uma inserção na ordem internacional que deixou o país à mercê dos especuladores no mercado financeiro, de forma que todo o esforço de redução de custos preconizado escoou pelo ralo do crescimento galopante das dívidas interna e externa. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 152).

No que tange a área da educação, o documento destacou que o Estado reduziria seu papel de executor ou prestador direto do serviço e se limitaria na função de regulador e provedor. A educação foi incluída no programa de publicização como serviço não-exclusivo do Estado, no intuito de transferi-la ao público não-estatal por meio de uma parceria para seu financiamento. Nas palavras do texto legal, para determinados serviços públicos, o Estado deveria cumprir o papel de “[...] regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano [...].” (BRASIL/PDRE, 1995, p. 13).

Verifica-se que o Plano Diretor estava alinhado à lógica do capitalismo que valoriza o “fator humano” na produção. Por esse ângulo, com o objetivo no desenvolvimento, afirmava-se ser necessário o investimento em capital humano, isto é, a qualificação dos indivíduos era fundamental para que se tornassem preparados para lidar com os novos processos produtivos, com destaque ao conhecimento de inovações tecnológicas e à criação destas. No entanto, essa tarefa também entrou na listagem de serviços não executados unicamente pelo Estado, já que o

³¹ Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. (BRASIL/PDRE, 1995, p. 13).

³² Transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. (BRASIL/PDRE, 1995, p. 13).

Plano classificou a universidade dentro do grupo de serviços não exclusivos. As organizações públicas não-estatais e privadas auxiliariam no cumprimento do ofício.

Entende-se que, com fundamento na lógica do PDRE, as novas políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) estavam aptas a receber incentivos financeiros públicos e privados na finalidade do desenvolvimento da indústria nacional e na preparação rumo à competição com o mercado externo. De acordo com a análise de Kato (2013), “é o conjunto dessas modificações nas políticas públicas mediadas pelo ordenamento jurídico decorrente da reforma do Estado brasileiro que passa a ressignificar o papel da CT&I [...]” (p. 66). Em meio a esse movimento, buscava-se maior autonomia do país no campo, mas a abertura ao capital estrangeiro entrou em contradição com esse objetivo.

Segundo estudo do ANDES (2018), a anunciada modernização e emancipação do setor industrial esbarrou no controle de grandes conglomerados econômicos estrangeiros. “Os avanços tecnológicos e científicos vinham praticamente todos do exterior, e pouco se investiu internamente, sejam nas empresas, sejam nas universidades e centros/institutos tecnológicos.” (p. 20). Esse fato é explicado pela forma de evolução do capitalismo em um país de passado colonial.

Conforme já apontado, o governo FHC reformou o Estado segundo o viés neoliberal, um modelo que vem reforçando a condição brasileira de capitalismo dependente e internamente desigual. Assim, realizou reformas com a promessa de estabilizar a contabilidade interna do país (aumentando receitas e cortando despesas) e promover maior eficiência na área administrativa e no setor lucrativo, incluindo a universidade como espaço produtivo para formação de indivíduos como capitais humanos, o que beneficiaria o desempenho econômico brasileiro. Entretanto, sucedeu o inverso de grande parcela do que foi anunciado, segundo a análise das autoras:

Houve a entrega de parcela significativa do patrimônio público ao capital estrangeiro, bem como a não-obrigatoriedade das empresas privatizadas de comprarem insumos no Brasil, o que levou ao desmonte de parcela do parque industrial nacional e uma enorme remessa de dinheiro para o exterior, ao desemprego e ao desequilíbrio da balança comercial. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 153).

O que se depreende dos governos neoliberais brasileiros dos anos 1990 (Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso) é uma tendência à consolidação da integração do Brasil nas relações capitalistas globais, ampliando a condição de subdesenvolvido/dependente. Dentro do cenário, a produção de pesquisas em nível de Pós-Graduação é elementar. Nas palavras de Silva Júnior (2017, p. 201), nos anos 1990, dispositivos

legais foram criados no intuito de “[...] fomentar a pesquisa como resultado da inserção do Brasil na mundialização do capital, submetido aos marcos regulatórios internacionais de pesquisa, produção e circulação de mercadorias e capitais nas mais variadas formas.”

Com base nos elementos históricos e políticos apresentados, compreende-se que as políticas para a Pós-Graduação, na década de 90 do século XX, foram circunstanciais e direcionadas para o atendimento dos objetivos do dado momento político-econômico. Os problemas evidenciados no PNPG (1986-1989), como a desigualdade regional na expansão, foram “silenciados”, no plano político educacional, uma vez que coincidiu com um período intencionalmente desprovido de um PNPG para orientar a Pós-Graduação.

As movimentações em torno da construção de um novo Plano de Pós-Graduação iniciaram em 2004. Uma comissão³³ foi encarregada pelos trabalhos de criação do Plano e discussão acerca do assunto com a comunidade científica e acadêmica. Além destes, o setor empresariado também teve espaço de fala quanto ao novo documento orientador da Pós-Graduação brasileira. (BRASIL – IV PNPG, 2005). Após debates, audiências e fóruns, foi aprovado o IV PNPG (2005/2010) com duração de cinco anos.

Na ocasião, a Presidência da República estava ocupada por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), político militante sindical e um dos principais fundantes do Partido dos Trabalhadores (PT). Venceu as eleições sustentado no discurso de comprometimento com a classe trabalhadora, da qual era parte. Eleito em dois pleitos consecutivos, Lula da Silva tem origem social e passado político ligado à luta contra a Ditadura Militar, organizou e comandou greves operárias memoráveis para a história do movimento operário brasileiro. (MACHADO, 2009).

Embora tenha anunciado uma gestão empenhada nas causas das classes exploradas e, para tanto, realizado investimento em programas assistenciais, efetivamente, o Governo Lula firmou acordo com a burguesia, aliando-se ao empresariado. Sua opção política “[...] beneficiou, de um lado, uma parte da burguesia interna, cuja base principal estava alocada na FIESP³⁴, e, de outro, a fração ligada ao agronegócio que, a despeito disso, permanece como força secundária no interior do bloco.” (MACHADO, 2009, p. 29). Essa gestão deu continuidade à política neoliberal no país.

³³ A Comissão do IV PNPG foi constituída pelos seguintes membros: Francisco César de Sá Barreto (Presidente da Comissão), Carlos Benedito Martins, Carlos Roberto Jamil Cury, Emídio Cantídio de Oliveira Filho, Glaci Theresinha Zancan, José Ricardo Bergmann, Luciano Rezende Moreira, Ricardo Gattass, Ricardo Sebastião Lourenço, e Sandoval Carneiro Júnior. (BRASIL – IV PNPG, 2005).

³⁴ Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP).

Para Silva Júnior (2017), os governos do Partido dos Trabalhadores usavam da estratégia de conciliação de classes. Ao passo que o governo Lula descortinava o país ao capital financeiro vindo especialmente dos Estados Unidos, em claro atendimento à burguesia nacional e estrangeira, também “[...] buscou tratar o social por meio de políticas compensatórias e de distribuição de renda, trazendo grande parcela da sociedade para a cena política por meio do acesso a bens privados e públicos.” (p. 187).

A referida tática possibilitou a legitimidade das políticas nos diversos setores econômicos e sociais, já que dispunha de grupos apoiadores de dentro da classe hegemônica e da classe antagônica. Nesse cenário, as políticas para a educação superior refletiam as posições do governo no âmbito político-econômico e o IV PNPG encaminhou-se no mesmo sentido, como evidenciado na análise que segue.

O documento foi estruturado em cinco seções, quais sejam: Introdução; Situação atual da Pós-Graduação e diretrizes gerais; Cenários de crescimento da Pós-Graduação; Metas e orçamento e Conclusões. A parte introdutória conceitua o Plano e discursa sobre seus princípios norteadores. Na parte seguinte, são apresentadas as propostas dos planos anteriores, as bases legais para o atual, o diagnóstico da Pós-Graduação e diretrizes gerais. A terceira seção mostra o crescimento quantitativo do doutorado, do mestrado e de docentes da Pós-Graduação, ainda faz uma projeção de evolução para os anos do IV PNPG. Na quarta seção, são definidas as metas para o Plano e o orçamento para execução. Por fim, conclui com o reforço da necessidade de atendimento às metas estabelecidas para o crescimento com qualidade da Pós-Graduação brasileira.

Enquanto objetivo central o Plano (2005-2010) define que a expansão da Pós-Graduação deve ser equilibrada, com vistas a responder as demandas da sociedade com qualidade, intentando o “[...] desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Esse Plano tem ainda como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia.” (BRASIL – IV PNPG, 2005, p. 53). Em poucas palavras, o anunciado como principal objetivo concerne na evolução de um sistema de Pós-Graduação alinhado às prioridades para o desenvolvimento do país.

A prioridade declarada naquele momento concerniu no desenvolvimento via políticas de incentivo ao processo de industrialização e a consequente abertura de novos mercados externos. O Brasil precisava produzir e exportar mais para ser visto com confiança pelos investidores estrangeiros. O cenário marcava o aprofundamento da política neoliberal da gestão antecessora. Na análise de Kato (2013):

[...] Se, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, a agenda do país focou muito mais na emergência de uma gestão monetária da política e reformas no âmbito do Estado que promovessem a inserção do Brasil no circuito de servidão financeira internacional, é o governo Lula (2003 - 2010) que vai dar solidez a esse projeto, sobretudo, por meio de um novo projeto de industrialização que passa a reposicionar o setor produtivo/industrial ao atribuir a ele o papel de indutor de produção de conhecimento, tecnologia e inovação. (p. 57 - 58).

As demandas da indústria convertem-se em ponto de partida para a política da educação, particularmente no que tange a pesquisa. Nessa circunstância, grupos empresariais entram como participantes diretos na agenda do sistema normativo para a Pós-Graduação, apresentando um sentido de modernização com viés intimamente capitalista para a ciência brasileira. “Sob essa perspectiva, o conhecimento passa a ser um dos elementos centrais da nova estrutura econômica brasileira, e a inovação tecnológica, a mediação entre a produção de conhecimento e a geração de riqueza. (KATO, 2013, p. 58).” O capital novamente encontrou a forma de instrumentalizar a educação a seu favor.

Na seção que trata do diagnóstico da Pós-Graduação e diretrizes gerais, o Plano registra um notório crescimento do sistema em todas as regiões do Brasil e, ao mesmo tempo, chama atenção para a questão da expansão desigual. A partir dos dados presentes no documento e inscritos na Tabela 7, é evidente que o impasse da desigualdade permanecia. Desse modo, entre os anos de 1996 e 2004, mantinham-se os dois extremos desiguais: a região Norte que absorvia os menores percentuais de cursos de mestrado e doutorado (em 1996 com 2,2% e 1,3%; em 2004 com 3,5% e 1,8%); de outro lado estava a região Sudeste que concentrava os maiores percentuais dos cursos *stricto sensu* (em 1996 com 63,3% e 83,2%; em 2004 com 54,9% e 66,6%).

Tabela 7: Distribuição percentual da participação na Pós-Graduação *stricto-sensu* por região (1996-2004)

REGIÃO	1996		2004	
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
Norte	2,2	1,3	3,5	1,8
Nordeste	14,3	4,1	15,6	10,3
Centro-Oeste	4,9	2,2	6,4	4,1
Sudeste	63,3	83,2	54,9	66,6
Sul	15,3	9,2	19,6	17,1

Fonte: BRASIL – PNPG, 2005.

Vale lembrar que o referido período do diagnóstico corresponde à quase toda gestão FHC, na qual ocorria o processo histórico de fortalecimento da integração do Brasil na mundialização do capital. Para Silva Júnior (2017), o Estado encontrava-se de um lado forte e centralista no âmbito nacional, em contrapartida, “[...] servil no âmbito internacional, em face da mundialização do capital comandada pelos organismos multilaterais.” (p. 165). Dessa realidade é possível depreender que quanto mais um país periférico adentra nas novas relações capitalistas globais, mais ele reproduz internamente os problemas intrínsecos ao sistema de acumulação em todas as suas fases, como as desigualdades de acesso à educação e renda nacional, em uma lógica de desenvolvimento desigual e combinado.

Ainda na seção de diagnóstico, o IV PNPG faz um comparativo entre a produção científica brasileira, no intervalo de 1981 e 2003, e a produção de países competitivos na área da política industrial. Como resultado, demonstra um gradativo progresso do país com a superação de países desenvolvidos em termos científicos, como exemplo, Cingapura e Taiwan. Esse elemento comparativo presente no documento revela um sentido construído historicamente para a Pós-Graduação brasileira, uma qualificação que visa a competitividade e o produtivismo acadêmico com foco no mercado.

Nas palavras de Minto (2014), trata-se de fornecer uma força de trabalho imediatamente produtiva, “[...] sobretudo nas atividades de inovação que visam incrementar a competitividade das empresas instaladas no país, quase sempre controladas pelo capital monopolista.” (p. 355). A partir dessa análise e considerando o contexto de diagnóstico do Plano, vale ponderar que, embora apresentasse um significativo crescimento em C&T, a pesquisa nacional permanecia em estado de subordinação no âmbito global, pois a produção acadêmica era funcional ao grande capital.

Convém sublinhar o estudo de Reis e Macário (2018) quando afirma que no Estado brasileiro a maior parcela dos recursos em C&T vem sendo mantida pelos entes governamentais, ainda que exista grande incentivo público para que as empresas realizem tais investimentos. As empresas eximem-se, em parte, da tarefa já que contam com “[...] extraordinário manancial de matérias-primas e produtos naturais, que viabilizam o investimento lucrativo em áreas decisivas da economia doméstica, como o agronegócio, sem necessariamente recorrer às tecnologias mais avançadas.” (REIS; MACÁRIO, 2018, p. 139). Enquanto as demandas de tecnologias mais avançadas são supridas pela importação.

Esse cenário reflete a configuração do Brasil no mundo capitalista em fase financeira, um país essencialmente fornecedor de matéria-prima, consumidor de produtos

acabados e com uma nova burguesia, a rentista³⁵. Assim, “o padrão de acumulação de capital instaurado no Brasil, marcadamente desde os anos de 1990, baseia-se fundamentalmente no rentismo, além de reproduzir e aprofundar a histórica dependência técnico-científica do País.” (REIS; MACÁRIO, 2018, p. 116). Dessa forma, nos marcos do IV PNPG, o que se construía para o desenvolvimento nacional permanecia nos limites do movimento desigual e combinado.

No que se refere à análise da situação da Pós-Graduação do momento, o documento conclui esse item reafirmando “o número insuficiente de programas de pós-graduação no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, face à população daquelas regiões.” (BRASIL – IV PNPG, 2005, p. 50). Verifica-se que essa preocupação com as regiões se dava principalmente por configurarem espaços de grandes possibilidades para a exploração, intermediada pela pesquisa científica. Como o caso da região amazônica que, segundo Santos (2019), “as raízes da formação econômica da região [...] sempre foram atravessadas por intensa devastação e expropriação dos recursos naturais e das forças de trabalho.” (p. 54).

O problema da desigualdade foi retomado na seção que trata das metas e orçamentos. O ponto enfatiza que na distribuição do PIB as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (exceto o Distrito Federal) são as menos favorecidas, e nessa direção segue o investimento em bolsas feito pela Capes e CNPq, com valor significativamente inferior em relação às outras regiões. Assim, insiste no discurso sobre a necessidade de ação indutiva para o avanço mais igualitário da Pós-Graduação. Para tanto, apresenta metas de crescimento de mestres e doutores formados para o ano de 2010, bem como para o aumento de bolsas e fomentos, presumindo recursos financeiros exigidos.

Em uma análise geral do conteúdo do PNPG (2005/2010), observa-se sua orientação mercadológica ao tratar a pesquisa como instrumento potencializador do setor produtivo, em contexto de intensas relações comerciais entre o Brasil e empresas monopolistas³⁶. A questão era esta: vincular as políticas de CT&I à política industrial. E nesse sentido as manifestações governamentais nos diferentes meios oficiais se alinhavam, a título de exemplo, o referido documento partilha das ideias expressas na Lei 10.973/2004 (Lei de Inovação Tecnológica) ao dispor sobre o incentivo à da pesquisa.

³⁵ “Grosso modo, pode-se entender que rentismo é um modo de ganhar dinheiro em que a classe de proprietários cede temporariamente suas posses em troca de um fluxo de renda [...]. É a riqueza “velha” (que resulta da renda apropriada – sabe-se lá como – em momentos pretéritos) cobrando seu quinhão de mais-valor latente daqueles que pretendem empregá-la em um novo ciclo de inversão produtiva.” (GUERRA, 2019, p. 15).

³⁶ “Assim, o Brasil era sócio, através de diferentes estratégias de investimento, de uma das maiores petroquímicas do mundo, a Braskem; de duas das maiores processadoras de proteína animal do mundo, a BR Foods e a JBS; de uma das maiores indústrias aéreas do mundo, a Embraer [...]” (GUERRA, 2019, p. 183-184).

No mesmo ano de publicação do IV PNPG, o Presidente sancionou a Lei da Inovação Tecnológica, ambos os textos convergem nos direcionamentos para a CT&I e em relação ao discurso de redução das desigualdades regionais. A Lei determina o incentivo “[...] à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional do País.” (BRASIL, 2004). Assim, se institucionalizava a aliança entre agências estatais de amparo à pesquisa e o setor empresarial. Na mesma direção o Plano estabeleceu:

Para atender às novas demandas da Política Industrial e de Comércio Exterior e aumentar a Competitividade Brasileira, recomenda-se um crescimento adicional de cerca de 20% no número de bolsas/aluno titulado, para as grandes áreas de Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Ciências da Computação, Ciências Agrárias e Ciências Biológicas. Nestas grandes áreas deverão ser criados novos programas para alunos que optem por uma base sólida de ciência e tecnologia, que contemple na sua formação, os conhecimentos de empreendedorismo e negócios. (BRASIL – IV PNPG, 2005, p. 83).

O papel da ciência e tecnologia em nível de Pós-Graduação escrito no Plano está no cumprimento da função de criação de novas técnicas e novos produtos que contribuam para a competitividade brasileira frente às relações comerciais internas e externas, a função social não se sobressai. Em vista disso, compreende-se que o problema das desigualdades regionais é parte desse processo e do próprio sistema capitalista, sua superação expressa no documento é controversa.

Decorrida a vigência do IV Plano, iniciaram as discussões referentes à elaboração do novo documento de planejamento nacional de Pós-Graduação brasileira. Esse processo principiante está descrito no texto que materializou o V PNPG (2011-2020). Este foi formulado e entregue à sociedade no último ano do mandato de Lula da Silva e implementado a partir da segunda gestão petista, no Governo Dilma Rousseff (2011-2016).

O texto anuncia que os trabalhos desempenhados foram de modo participativo com a comunidade acadêmica e sociedade em geral, pois contaram com uma Comissão Nacional (além de outras duas: Comissão Coordenadora e Comissão Técnica) “com funções deliberativas, constituída por autoridades e especialistas, provenientes de órgãos de governo, universidades e da sociedade [...]” (BRASIL – V PNPG, 2010, p. 13). No entanto, essa comissão congregou dezessete membros, e desses somente dois representavam segmentos que não integravam órgãos do governo, quais sejam: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa (FOPROP) e Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG).

Os mencionados segmentos estiveram presentes nas figuras de Hugo Valadares Siqueira (ANPG) e Anísio Brasileiro de Freitas Dourado (FOPROP). O primeiro representando

o histórico movimento dos pós-graduandos em favor do fomento da ciência nacional e do investimento em bolsas de pesquisa. O segundo membro estava em nome do FOPROP, uma entidade de direito privado que integra pró-reitores de universidades federais, estaduais, comunitárias e privadas que se reúnem para debater questões em prol da pesquisa brasileira. A presença dessa entidade na construção do PNPG significou a participação de grupos empresariais da educação superior, como Universidade Estácio de Sá; Universidade Positivo e Universidade Anhanguera, já que são algumas das muitas instituições privadas associadas ao FOPROP³⁷.

Além disso, é importante destacar que o Presidente da Comissão Nacional, Francisco César de Sá Barreto, possui histórico de vínculos com agências estatais e grande articulação com o meio das políticas para a Pós-Graduação a contar dos governos anteriores ao de Lula da Silva, tendo participado de assessorias da Capes ainda na gestão FHC. Ressalta-se também sua ligação direta com o setor industrial, pois o então Presidente da comissão é, desde o ano de 2009, Conselheiro da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG)³⁸.

A consulta sobre a atuação profissional e política dos membros da comissão anunciada enquanto representativa da sociedade civil se justifica pela compreensão de que o lugar político-social que ocupam os sujeitos responsáveis pela elaboração do Plano revela as visões políticas e os sentidos de “Pós-Graduação” expressos no documento. Assim, as palavras do PNPG são compreendidas em sua essência quando se conhece os sujeitos que a proferiram. Conforme a análise de Orlandi (2001):

Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. Por exemplo, a palavra “terra” não significa o mesmo para um índio, para um agricultor sem terra e para um grande proprietário rural [...]. Todos esses usos se dão em condições de produção diferentes e podem ser referidos a diferentes formações discursivas. (p. 44-45).

Por essa perspectiva, as formações discursivas estão condicionadas às relações de produção, o que permite afirmar a existência de posicionamento de classe na constituição dos documentos de políticas educacionais. Dessa forma, o Plano apresenta discursos comprometidos com a classe social que pensa a Pós-Graduação na qualidade de instrumento intensificador do mercado capitalista. Essa classe compõe-se de dirigentes do Estado, da indústria e de empresários do ramo educacional, como os citados componentes da Comissão

³⁷ Para consultar as IES associadas ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa (FOPROP), acessar o site: <<https://www.foprop.org.br/Associados>>.

³⁸ Informações publicadas no Currículo Lattes de Francisco Barreto. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5006845259580267>>.

Nacional. Contudo, verifica-se o contraditório, visto que a elaboração do Plano também contou com a presença de um representante do movimento de resistência dos pós-Graduandos, a ANPG.

No que diz respeito à estrutura, o V PNPG (2011-2020) é dividido em dois extensos volumes, um que agrega toda a parte do planejamento da Pós-Graduação e o outro que dispõe de estudos de especialistas em distintas áreas do conhecimento. O primeiro volume está organizado em quatorze seções, dentre as quais três recebem aqui maior destaque: “Assimetrias - distribuição da pós-graduação no território Nacional”, “Recursos humanos para empresas: o papel da Pós-Graduação” e “Financiamento da Pós-Graduação”. O segundo volume, formado por estudos relacionados a vinte e um temas, não será aqui analisado, a ênfase desta pesquisa recai somente sobre o primeiro que configura o planejamento.

Igualmente aos Planos anteriores, o V PNPG expõe o cenário da Pós-Graduação, mostrando os avanços e falhas do Sistema Nacional de Pós-Graduação até o ano de 2009. Afirma que o crescimento anual da Pós-Graduação brasileira se manteve elevado e que o Mestrado Profissional contribuiu significativamente nesse aumento. Nas palavras do PNPG, “o nível de maior crescimento é o mestrado profissional, que apenas passa a figurar na pós-graduação brasileira a partir da segunda metade dos anos 90.” (p. 47).

Convém conceituar o Mestrado Profissional e diferenciá-lo do Mestrado Acadêmico. Em conformidade com a Capes, o Mestrado Acadêmico consiste na modalidade que forma pesquisadores e encaminha para o Doutorado, é direcionado aos estudos acadêmicos que tem propósito de somar com o conhecimento científico sobre o ser humano, a sociedade, a natureza e o mundo como todo. A aplicação prática desse saber não é prioridade, mas sim investigar o mundo e acrescentar com saberes à ciência, contudo a aplicabilidade também constitui finalidade para determinadas áreas da produção acadêmica de Pós-Graduação.

No que concerne a outra modalidade, a CAPES regulamentou mediante a Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, definindo o Mestrado Profissional como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*. A Portaria considerou, dentre outras questões, a necessária capacitação proposta à formação de “[...] pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira.” (BRASIL, 2009).

E mais recentemente, quando já consolidado o Mestrado Profissional, inicia-se ainda o processo de implantação do Doutorado Profissional, ambos com finalidades consoantes. É com a Portaria nº 389, de 23 de março de 2017 que o MEC dispõe sobre as duas modalidades

stricto sensu: Mestrado e Doutorado Profissional, justificando-os como cruciais, tendo em vista as necessárias relações entre as universidades e o setor produtivo. A Portaria apresenta como objetivos dos programas profissionais:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e

IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (BRASIL, 2017).

Em continuidade à normatização dessas modalidades profissionais, foi publicada a Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017, que passou a regulamentar a submissão de propostas dos cursos novos de pós-graduação *stricto sensu*. Essa Portaria estabelece que a CAPES, por meio de comissões específicas para o fim, deve avaliar periodicamente tais cursos e atribuir notas, no propósito de garantir que a qualidade da educação profissional será mantida.

Atualmente, o documento que regula as propostas de novos cursos *stricto sensu* na modalidade profissional e avalia os cursos já ofertados consiste na Portaria nº 60, de 20 de março de 2019, ficando revogada a Portaria nº 131. Essa normativa mais recente reforça os objetivos do mestrado e doutorado profissionais enquanto cursos que visam especialmente atender as demandas do setor produtivo com uma educação centrada na produtividade de empresas, tanto públicas quanto privadas. Assim, estabelece como intento desses cursos “atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados.” (BRASIL, 2019).

Silva Júnior (2017) nomeia de conhecimento matéria-prima o tipo de conhecimento produzido com a finalidade expressa nos documentos que regulam os mestrados e doutorados profissionais, e em outros dispositivos normativos para toda a Pós-Graduação *stricto sensu*, incluindo a modalidade acadêmica, que partilham do mesmo sentido de educação com o fim prioritário à dimensão econômica. De acordo com o autor:

O conhecimento matéria-prima voltado para a economia e para o mercado é uma parte dos resultados da ciência em seu novo paradigma. Trata-se de conhecimento pronto para ser transformado em produtos de alta tecnologia, novos processos de produção e serviços e está relacionado à possibilidade de lucros imediatos no âmbito econômico. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 129).

A partir dessa concepção, compreende-se que o conhecimento matéria-prima é defendido no V PNPG ao articular a política de pesquisa com o objetivo da competitividade do país via inovação tecnológica. Essa lógica tem mais ênfase na seção “Recursos humanos para empresas: o papel da Pós-Graduação”, na qual indica ações das agências federais de fomento, CNPq e FINEP, para o incentivo às empresas nas atividades de pesquisa tecnológica e inserção de mestres e doutores nesses espaços.

O documento destaca ser fundamental o protagonismo das empresas do país nas atividades de pesquisas que ofereçam produtos e processos inovadores ao mercado, ressaltando que a competitividade no mercado mundial exige das indústrias recursos humanos altamente qualificados. Por isso, o Plano afirma a urgência na incorporação de cientistas e engenheiros com graus de mestrado e doutorado dentro das empresas e indústrias e critica a concentração desses profissionais na academia. O PNPG justifica:

A perspectiva empresarial de Ciência, Tecnologia e Inovação (C,T&I) como fonte de riqueza econômica é crucial para que as demandas de tecnologia e de inovação tenham seus processos de indução, adaptação e implementação agilizados e contribuam para que a ciência produzida tenha também como horizonte suas aplicações potenciais, sejam elas decorrentes de demandas empresariais ou da necessidade para a execução de políticas públicas. É necessário integrar cada vez mais a política de C,T&I à política industrial para que as empresas sejam estimuladas a incorporar a inovação em seu processo produtivo, forma mais eficiente de aumentar sua competitividade global. (BRASIL – V PNPG, 2010, p. 181).

O estabelecimento de uma política de CT&I integrada à política industrial significa a subordinação da primeira em relação à segunda, como mencionado no texto oficial, a pesquisa comprometida com o desenvolvimento econômico deve ser induzida de acordo com as demandas empresariais. Conforme a análise de Silva Júnior (2017), a Capes se encarrega da tarefa de incentivar e conduzir “[...] a formação cada vez mais numerosa para pós-graduandos voltados para atividades extra-acadêmicas, com destaque para o incentivo à criação de mestrados profissionais ainda incipientes no atual sistema.” (p. 218). Nesse sentido, o interesse primordial para a Pós-Graduação ocupa-se da geração de produtos comercializáveis.

Evidentemente, a emergência desse tipo de formação amplia a produção de conhecimento matéria-prima e sua aplicabilidade no mercado em detrimento da pesquisa de real comprometimento social, voltada para políticas sociais. O Plano é categórico, ao longo do texto, na priorização de áreas da Pós-Graduação que significam possibilidades lucrativas, em exemplo disso, aponta como grande desafio “ampliar substancialmente a pós-graduação brasileira com ênfase nas áreas tecnológicas e engenharias [...]” (BRASIL – V PNPG, 2010, p.

193). A natureza mercadológica destinada à pesquisa no documento demonstra o engajamento do estado com a classe empresarial.

Há também, no PNPG (2011-2020), a discussão referente à expansão desigual da Pós-Graduação nas regiões brasileiras, a questão é manifestada na seção “Assimetrias - distribuição da pós-graduação no território Nacional”, além de aparecer em outras partes do documento. Acerca das desigualdades, define: “[...] pode-se falar em assimetrias entre regiões, entre instituições na própria região, nas mesorregiões ou nos estados e entre áreas de conhecimento.” (BRASIL – V PNPG, 2010, p. 145). Complementa afirmando que, diferentemente dos Planos anteriores, o V PNPG não usa como parâmetro as grandes regiões para medir desigualdades, recorre à distribuição geográfica por mesorregião³⁹, por considerar mais precisa nas estatísticas.

Em contraste com a alegação de que as assimetrias são combatidas mediante políticas de incentivos e indução, o Plano destaca a permanência do problema, a menor concentração de programas de Pós-Graduação está nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O documento registra:

Embora a política até agora vigente tenha sido importante para consolidar a pós-graduação em algumas mesorregiões fora do eixo Sul/Sudeste, o quadro atual requer uma redefinição dessa política, articulando os governos estadual e federal, para garantir o processo de interiorização do ensino superior de qualidade, sintonizado com as vocações regionais em todo o território nacional. (BRASIL – V PNPG, 2010, p. 152).

As ações presentes no Plano para superação do desequilíbrio regional tomam partido de um campo específico de pesquisa, a biotecnologia. E para o avanço dessa área nas regiões Norte e Nordeste, o texto legal cita a iniciativa do Governo Federal na instituição de Redes de Pesquisa e Pós-Graduação, as redes RENORBIO⁴⁰ e BIONORTE⁴¹. Essas redes

³⁹ “Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, que por sua vez, são subdivididas em microrregiões. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos.” Disponível em: <<http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=1586&event>>.

⁴⁰ “Foi criada a Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO) através da portaria MCT nº 598, de 26.11.2004 (Publicada no D.O.U. de 30.11.2004, Seção I, pág. 16) vinculada ao MCT (atual MCTIC) e que vem fomentando o desenvolvimento da biotecnologia na Região Nordeste. A consolidação da integração de pesquisadores com vocação para área biotecnológica no NE se deu em 2006 com a criação do curso de doutorado em Biotecnologia, também denominado RENORBIO, doutorado em rede que tem nota 5 na avaliação da CAPES.” Disponível em: <<https://renorbio.org/renorbio/sobre/a-rede-nordeste-de-biotecnologia>>.

⁴¹ “A Rede BIONORTE congrega Instituições da Amazônia Legal, com o intuito de acelerar a formação de recursos humanos e de integrar competências para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e inovação, com foco na biodiversidade e biotecnologia, visando gerar conhecimentos, processos e produtos que contribuam para o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal. A rede foi instituída no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia pela Portaria MCT nº 901, de 04.12.2008.” Disponível em: <<https://bionorte.org.br/bionorte/rede-bionorte.html>>.

regionais visam a conexão entre grupos de pesquisa em função do desenvolvimento local em C&T, viabilizando a produtividade a partir do financiamento de projetos.

A razão pela qual o PNPG adota como prioridade no Norte e Nordeste esse campo tecnológico na Pós-Graduação pode-se justificar com base na análise de Kato (2013), quando afirma a existência de uma vinculação direta entre política de C&T e desenvolvimento econômico. Assim, depreende-se que a atenção do governo na superação da desigualdade regional é tendenciosa, uma vez que fomenta a parcela da Pós-Graduação que desenvolve ciência aplicada, revelando como maior objetivo o crescimento da economia.

Diante do papel definido para a Pós-Graduação e da identificação do problema sobre a disparidade regional, o Plano apresenta metas para esse nível de ensino na seção “Financiamento da Pós-Graduação”. Esse item mostra os investimentos realizados e faz estimativa de despesas para sustentação do crescimento do SNPG. No tocante às fontes de financiamento, o texto considera: “[...] os dispêndios do setor federal, com foco nas duas maiores instituições de fomento, CAPES e CNPq e os dos setores estaduais - neste caso, as Fundações de Apoio à Pesquisa (FAP’s).” (BRASIL – V PNPG, 2010, p. 255). A partir dos recursos investidos e estimados, estabelece metas.

As metas determinadas estão em torno de um objetivo principal, dobrar o número de doutores por mil habitantes no período de 10 anos. Dessa forma, “admitindo que a população em 2020 seja de 200 milhões de habitantes, seria necessário formar nesse intervalo de tempo cerca de 130.000 novos doutores.” (BRASIL – V PNPG, 2010, p. 276). O documento aponta ainda como um obstáculo a ser superado a realidade da dominação das universidades como espaços de concentração de mestres e doutores (66%), enquanto as empresas contam com o mínimo desses recursos humanos qualificados em níveis de mestrado e doutorado (26%). A inversão desse quadro é manifesta como um propósito do Plano.

Nessa seção, o Governo Federal é citado na qualidade de maior investidor em pesquisa, em segundo lugar encontram-se os Estados. O crescimento da ciência e tecnologia, dispondo dos recursos necessários, é classificado como condição indispensável à competitividade nacional e, conseqüentemente, elemento contribuinte para o desenvolvimento social e econômico. Em vista disso, o Plano adverte a respeito da premência de investimentos de setor empresarial na Pós-Graduação, especialmente em áreas ditas estratégicas para o desenvolvimento econômico do país.

Com base no que compreende enquanto intenções econômicas dos indutores no processo de produção de conhecimento, Minto (2014) define funções da educação superior que se acha controlada por instrumentos estatais e mercantis. Dentre as quais está a função serviço:

“[...] (a ‘educação-mercadoria’), na qual ela própria, sua organização e seus resultados, são atividades lucrativas, comodificadas, tendendo a se ‘internacionalizar’, eufemismo utilizado na tentativa de justificar a mundialização dos negócios educacionais.” (p. 364). Os atores financiadores dispõem de poder para inclinar a pesquisa brasileira à ocupação de espaço na competitividade nacional e internacional, limitando a Pós-Graduação ao campo mercadológico.

A referida seção que trata do financiamento não especifica recursos para a solução da questão particular sobre a desigualdade regional na Pós-Graduação. Define aumento de recursos para o crescimento futuro da Pós-Graduação *stricto sensu*, duplicando investimentos em bolsas de mestrado e triplicando as de doutorado. Reitera a indispensabilidade de significativo acréscimo da fração orçamentária e investimentos do setor empresarial para o SNPG e reforça a meta de intensificação no número de formação de novos doutores no Brasil. No entanto, não determina como deve ser realizada essa distribuição considerando a histórica desigualdade entre as regiões, analisada no próprio documento.

Em contrapartida, a parte subsequente, que versa a respeito do papel das agências na indução de programas para o fortalecimento do SNPG, disserta um item⁴² em especial acerca de programas para a redução das assimetrias regionais. Isso porque o V PNPG mantém a política de financiamento induzido para a Pós-Graduação, presente desde o PNPG 2005-2010. No atual Plano, são elencados sete eixos para programas induzidos. Quais sejam:

- I - Cursos de Pós-Graduação;
 - II - Programas para redução das assimetrias regionais;
 - III - Programas para áreas do conhecimento;
 - IV - Programas para áreas estratégicas;
 - V - Programas de parcerias institucionais;
 - VI - Programas de parcerias internacionais; e
 - VII - Programas gerais para melhoria da qualidade da pós-graduação.
- (BRASIL – V PNPG, 2010, p. 284).

De acordo com o estudo de Kato (2013), esse incentivo das agências de fomento, especialmente do CNPq, a determinados programas é caracterizado pela política de editais e privilegia a indução “[...] à pesquisa aplicada e ao desenvolvimento de pesquisas tecnológicas e de inovação com forte potencial de aplicação imediata ao mercado, [...] com forte hierarquia entre as áreas do conhecimento.” (p. 103). Esses fatores tendem a contribuir com uma expansão da Pós-Graduação a serviço do capitalismo, o que diminui as expectativas sobre um crescimento equânime do sistema, como anunciado no PNPG.

⁴² Item: 13.2.1. Os programas para redução das assimetrias regionais. (BRASIL – V PNPG, 2010, p. 285).

O atual PNPG lista programas apresentados na qualidade de condição essencial para a ampliação do número de “[...] docentes doutores e o número de cursos de mestrado e doutorado nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, reconhecidamente possuidoras das maiores carências de recursos humanos.” (BRASIL – V PNPG, 2010, p. 285). Os programas citados são: Acelera Amazônia; DINTER Novas Fronteiras; PRODOUTORAL e PROCAD Novas Fronteiras. Complementa sustentando a utilização de mecanismos de reparação das desigualdades regionais, intrarregionais e entre Estados.

A partir de leitura atenta do PNPG (2011-2020), verifica-se em expressiva parte de seu texto grande apelo do Estado, na figura do MEC/Capes, em busca do fortalecimento de alianças com o setor empresarial para condução das políticas para a Pós-Graduação. É notável ainda o foco na Amazônia como fonte de lucro mediante pesquisas, envolto no discurso de desenvolvimento social e econômico locais em resposta à desigualdade que afeta a região. Contudo, há evidências de que a ocupação do empresariado, por vezes, resulta em prejuízos de diversas naturezas para a referida região.

De acordo com a pesquisa “Conexões Sustentáveis São Paulo – Amazônia: quem se beneficia com a destruição da Amazônia⁴³”, grandes empresas⁴⁴ de agropecuária e extrativismo exploram a região amazônica com o objetivo central de maximizar lucros e diminuir custos. Para tanto, muitas dessas empresas valem-se de recursos naturais e humanos, em alguns casos, desrespeitando a legislação trabalhista e ambiental, com notório desinteresse no desenvolvimento social da região e esforço para enriquecimento próprios.

O estudo avalia que essa exploração em nome do desenvolvimento regional não beneficia a sociedade local, como os povos indígenas, as comunidades tradicionais e os pequenos agricultores, ao contrário, os afeta. Os verdadeiros favorecidos nessa relação são madeireiras, frigoríficos e agroindústrias que retiram matérias-primas da Amazônia brasileira (área que abrange toda a região Norte, uma parte do Nordeste e do Centro-Oeste) para abastecer o mercado consumidor interno, eixo Sul/Sudeste, e externo.

Cabe destacar que, além das empresas citadas, na região amazônica acham-se corporações que encobrem seus interesses mercadológicos envoltos no discurso da

⁴³ Pesquisa realizada em outubro de 2008, por iniciativa do Fórum Amazônia Sustentável e do Movimento Nossa São Paulo. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/documentos/conexoes_sustentaveis.pdf>.

⁴⁴ A referida pesquisa cita empresas brasileiras e estrangeiras com filiais instaladas no Brasil que atuam na Amazônia sob diferentes irregularidades, algumas apontadas como coniventes com o desmatamento ilegal, outras acusadas de manter relações comerciais com fornecedores autuados na “[...] lista suja do trabalho escravo – cadastro oficial do Ministério do Trabalho e Emprego que torna públicos os nomes dos produtores que incorreram nessa prática.” (p. 15). Dentre as empresas destacadas, estão: JBS Friboi; Marfrig Global Foods; Sincol; Metalsider; Mahle; ADM do Brasil; Caramuru e Tramontina.

sustentabilidade. A defesa da preservação da Amazônia está presente em debates nacionais e internacionais promovidos por instituições públicas e privadas, estas últimas, em geral, necessitam dos recursos naturais para sua existência, por isso, investem em ações para a conservação, como é o caso do Instituto Natura⁴⁵. Por essa perspectiva, Santos (2019) avalia que os recursos da região significam “[...] uma potencialidade segundo a qual pode ser transformada em mercadorias, ou seja, bens do modelo econômico vigente.” (p. 98).

Essas considerações são relevantes para fazer entender que as parcerias do Estado com empresas privadas em ações de expansão da Pós-Graduação, encobertas na manifestação de enfrentamento às desigualdades regionais, buscam efetivamente materializar-se em desenvolvimento de tecnologias que contribuam para o dinamismo econômico nacional e, conseqüentemente, ao acúmulo do grande capital. Segundo Minto (2014), “o desenvolvimento capitalista, que concentra e centraliza os controles do processo de acumulação de capital, não pode dar origem a formações sociais com padrões de desenvolvimento social igualitário.” (p. 61). Logo, torna-se inviável a solução do desigual crescimento desse nível de ensino nas regiões de um país de formação capitalista.

Com base na análise de todos os Planos, é possível avaliar que a questão da desigualdade regional na expansão da Pós-Graduação brasileira acha-se mais evidente a contar do III PNPG (1986-1989), no período contemporâneo à anunciada gestão de redemocratização do Brasil. A partir de então, as políticas de enfrentamento às assimetrias regionais avançam e se encontram nos Planos mediante definição de metas, estratégias, recursos e programas induzidos.

Também é necessário considerar que essas políticas, que sobrevalorizam atividades de CT&I e estabelecem parcerias diretas com o setor empresarial, são parte do movimento de reprodução do capital. A classe burguesa, aliada ao Estado e partícipe desse processo de promoção da pesquisa nacional, tem como principal objetivo a acumulação, o lucro. Portanto, da forma como estão postas e com as alianças firmadas, as políticas de superação da desigualdade regional na Pós-Graduação se tornam soluções paliativas, dado que a resposta necessária para os dilemas do capitalismo consiste na mudança estrutural de todo o sistema.

⁴⁵ A empresa se promove com o slogan de que gera empregos na região que explora e investe em pesquisas sustentáveis por meio de parcerias com instituições públicas. Seu relatório anual afirma: “A nossa produção científica na região é respaldada por parcerias externas, caso da Universidade Federal do Amazonas, o Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, além da Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária).” (NATURA, 2018, p. 46). Disponível em: <https://static.rede.natura.net/html/home/2019/agosto/relatorio_anual_natura_2018.pdf>.

4 CENÁRIO BRASILEIRO DE EXPANSÃO E DESIGUALDADE REGIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Esta seção apresenta dados de expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* no recorte temporal dos PNPG's. Por intermédio dos indicadores: Programas, Cursos, Matrículas, Titulados, Docentes e Áreas de Conhecimento, expõe o crescimento desse nível de ensino no Brasil e sua distribuição regional como resposta às políticas de expansão e superação das desigualdades no SNPG, implementadas ao longo dos cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação. Este texto está dividido em duas subseções, a primeira com números de programas, cursos, matrículas, titulados e docentes e a segunda com dados das áreas de conhecimento da Capes.

A primeira subseção indica a evolução da Pós-Graduação mediante a classificação dos indicadores nos graus de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado. Na segunda parte, é apresentado o crescimento de programas por grandes áreas de conhecimento definidas pela Capes, demonstrando quais áreas tiveram maior e menor evolução no Brasil e nas regiões, dentro do recorte temporal definido.

4.1 EXPANSÃO POR PROGRAMAS, CURSOS, MATRÍCULAS, TITULADOS E DOCENTES

O panorama aqui apresentado do Sistema Nacional de Pós-Graduação, nos marcos dos cinco Planos, aborda o período de 1998 a 2018, visto que a fonte de elementos quantitativos utilizada por esta pesquisa, portal GEOCAPES, dispõe de base de dados a contar do ano de 1998. Apenas numa contextualização inicial se considera outros dados publicados nos próprios PNPG's e em outras fontes oficiais.

No Relatório do Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 1979), o MEC aponta resultados de suas políticas de incentivo para a ampliação do acesso à Pós-Graduação no Brasil. O documento demonstra que a titulação de mestres obteve aumento de 2.440 no decorrer dos anos de 1975 a 1978. A titulação de doutores cresceu em 351 novos titulados, no mesmo período. (Tabela 8).

Tabela 8: Titulação de Mestres e Doutores (1975-1978)

Anos	Mestres	Doutores	Total
1975	2.171	138	2.309
1976	2.199	188	2.387
1977	2.907	316	3.223
1978	4.611	489	5.100
Var. (%)	112,39	254,35	120,87

Fonte: MEC - Relatório do Ensino Superior no Brasil, 1979.

A Tabela 8 demonstra os números como resposta a um SNPG ainda incipiente, no entanto, verifica-se que a titulação cresceu progressivamente nos quatro anos indicados. A titulação de mestres expandiu-se em 112,39% e a de doutores em 254,35%, esta última superando o crescimento total, 120,87%. Em teor numérico, no intervalo entre os anos de 1975 e 1978, o quantitativo de doutores triplicou. O Relatório também expõe que o total de cursos de Mestrado e Doutorado em 1978 foi de 876, todavia não especificou a distribuição regional.

Como já apresentada na Tabela 6, dispondo como fonte o III PNPG, a participação na Pós-Graduação *stricto-sensu* por região, em 1982, revela uma distribuição altamente desigual, com a concentração de 74,21% desse nível de ensino na região Sudeste e mínima atuação do Norte, com 0,85%. Na mesma direção, a Tabela 7, com informações retiradas do IV PNPG, também aponta para um sistema com desigualdade entre as regiões, em 1996, a Pós-Graduação permanecia predominantemente no eixo Sul/Sudeste.

A contar dos dados coletados no portal GEOCAPES, verifica-se, na Tabela 9, a evolução de programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, por regiões brasileiras entre os anos de 1998 e 2018. Essa tabela considera os programas de Mestrado, Doutorado, Mestrado/Doutorado e Mestrado/Doutorado/M.Prof (esta última classificação de programa consta somente até o ano de 2004). Na comparação dos números totais de programas a nível de Brasil, foi constatado um aumento de 3.032 (três mil e trinta e dois), que representa em percentual um crescimento de 240,83%. Isto é, em 2018 o total de programas no país triplicou, quando comparado com o número de programas registrados em 1998.

Tabela 9: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, por regiões brasileiras (1998-2018)

Ano	Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
1998	1259	24	179	66	773	217
2000	1439	31	205	79	864	260
2002	1683	50	251	98	958	326
2004	1930	67	306	121	1056	380
2006	2265	93	386	156	1181	449
2008	2567	110	457	183	1297	520
2010	2840	133	535	207	1381	584
2012	3342	172	657	268	1562	683
2014	3748	195	744	306	1718	785
2016	4177	227	846	340	1875	889
2018	4291	237	863	350	1915	926
Variação %	240,83%	887,50%	382,12%	430,30%	147,74%	326,73%

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Ao analisar o mesmo período, constata-se no Norte um aumento de 213 (duzentos e treze) programas de Pós-Graduação. Apesar de corresponder a apenas 7,03% na contribuição do aumento nacional (menor entre as regiões), esse número refletiu um crescimento de aproximadamente 9 vezes o número de programas no Norte, no período de 1998-2018. A região Norte registrou a maior evolução.

No Nordeste, houve uma ampliação de 684 (seiscentos e oitenta e quatro) programas *stricto-sensu*, contribuindo significativamente em 22,56% do aumento nacional. Importante ressaltar que, com esse crescimento, o quantitativo de programas de Pós-Graduação no Nordeste quadruplicou, ao correlacionar o número de programas de 1998 com de 2018.

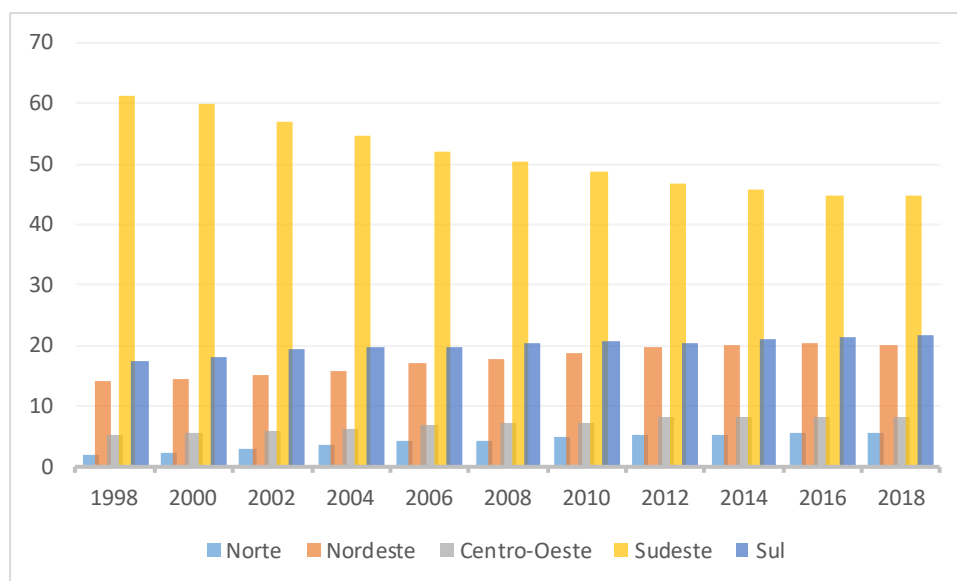
A região Centro-Oeste obteve um acréscimo de 284 no número de programas, participando com 9,37% do crescimento nacional (foi uma das regiões que menos participaram da evolução nacional, ficando à frente apenas do Norte). No entanto, esse aumento reflete um acréscimo de 430,30% no quantitativo de programas na região, quando se compara os anos de 1998 e 2018. Configurou a segunda região que mais cresceu, ficando atrás somente do Norte.

O Sudeste foi a região onde concentrou o maior número na ampliação de programas de Pós-Graduação no período de 1998-2018, com 1.142 (um mil cento e quarenta e dois) programas registrados, contribuindo com 37,66% do aumento nacional. Contudo, quando se trata do quesito crescimento regional, o Sudeste foi o menor, mas ainda assim o quantitativo de programas teve evolução de 147,74% na região, no período de 1998 a 2018.

No mesmo recorte temporal, foi identificado no Sul um aumento que corresponde a 709 (setecentos e nove) programas de Pós-Graduação, participando com 23,38% no crescimento a nível de Brasil. Levando em consideração a evolução da própria região, nota-se que de 1998 para 2018 o Sul quadruplicou seu quantitativo de programas *stricto-sensu*.

Em termos percentuais, o Gráfico 1 expõe o panorama geral de evolução, ilustrando os seguintes pontos, tendo por base o ano de 2018: O número de programas (237) registrados na região Norte representa 5,52% do total (4291) a nível de Brasil; Os programas de Pós-Graduação (863) do Nordeste refletem 20,11% do total Brasil (4291); O quantitativo presente na região Centro-Oeste (350) traduz 8,16% do número de programas (4291) registrados a nível Brasil; Os programas *stricto-sensu* do Sudeste (1915) representam 44,63% do total Brasil (4291); O número de programas (926) registrados na região Sul reflete 21,58% do quantitativo geral Brasil (4291).

Gráfico 1: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, por regiões brasileiras (1998-2018)



Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Na avaliação geral da Tabela 9 e do Gráfico 1, constata-se que as regiões que historicamente experienciam os prejuízos da desigual expansão da Pós-Graduação (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) movimentam-se em direção à ampliação do acesso, mediante significativo crescimento no número de programas. Todavia, permanecem com participação consideravelmente inferior. O que faz remeter à análise de Minto (2014), segundo a qual é compreensível que, nos moldes do capitalismo periférico, não se pode dar respostas no sentido

da superação da sociedade desigual, os avanços estão somente dentro de limites estreitos do sistema.

Em se tratando da distribuição de cursos de Mestrado Acadêmico (MA) e Mestrado Profissional (MP), a Tabela 10 mostra que, no período de 1998-2018, em todas as regiões e a nível Brasil o Mestrado Profissional teve crescimento substancialmente maior do que o Mestrado Acadêmico. Em escala de crescimento em MP, a região Nordeste ocupa o primeiro lugar, com ampliação de 6.800,00%. Ocupa o segundo lugar o Sudeste, com aumento de 3.520,00%, a essa região segue o crescimento do Brasil, com 3.268,18%. Na quarta colocação está o Sul, com ampliação de 2.333,33%. Nos dois últimos lugares estão Norte com 1.433,33% (esta variação corresponde ao período 2002-2018, já que nos anos anteriores o Norte não tinha MP) e Centro-Oeste com 1.125,00%.

Em MA, registrou-se maior evolução nas regiões Norte (717,39%), Centro-Oeste (346,15%) e Nordeste (301,13%), ultrapassando a média nacional (Brasil: 180,73%). Em 2018, a distribuição percentual do total de cursos ordenados nacionalmente indica que essas mesmas regiões tiveram a menor participação, tanto no Mestrado Acadêmico quanto no Profissional, mantendo, no mesmo ano, uma concentração de MA (65,73%) e MP (68,55%) no eixo Sul/Sudeste. (Dados ilustrados nos Gráficos 2 e 3 do Apêndice A).

Tabela 10: Evolução da distribuição de Cursos de Mestrado Acadêmico (MA) e Mestrado Profissional (MP), por regiões brasileiras (1998-2018)

Ano	Brasil		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul	
	MA	MP	MA	MP 2002/2018	MA	MP	MA	MP	MA	MP	MA	MP
1998	1235	22	23	-	177	2	65	4	757	10	213	6
2000	1402	33	30	-	201	2	78	5	840	18	253	8
2002	1600	100	47	3	239	14	92	9	907	54	315	20
2004	1782	117	63	3	284	16	110	10	969	70	356	18
2006	2069	157	87	4	346	30	142	12	1079	82	415	29
2008	2313	218	102	6	409	36	166	15	1162	119	474	42
2010	2544	247	123	7	477	41	187	16	1228	132	529	51
2012	2894	395	148	20	570	70	240	23	1338	203	598	79
2014	3141	549	161	29	637	92	263	37	1415	278	665	113
2016	3398	703	182	41	703	128	286	46	1491	345	736	143
2018	3467	741	188	46	710	138	290	49	1510	362	769	146
1998/2018 Variação (%)	180,73	3268,18	717,39	1433,33	301,13	6800,00	346,15	1125,00	99,47	3520,00	261,03	2333,33
2010/2012 Variação (%)	13,76	59,92	20,33	185,71	19,50	70,73	28,34	43,75	8,96	53,79	13,04	54,90

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

A Tabela 10 atribui ênfase ainda ao período em que a variação tem maior destaque em todas as regiões e Brasil, entre os anos de 2010 a 2012. Esse recorte marca uma fase de intenso crescimento, sobretudo no Mestrado Profissional, que favorece um aumento expressivo nos cursos do Norte (185,71%) e do Nordeste (70,73%), com variações acima da média nacional. Coincide com a vigência do V PNPG, Plano que apresenta programas de expansão da Pós-Graduação para essas regiões em específico.

A respeito do amplo avanço do Mestrado Profissional no país, Silva Júnior (2017) observa: “Isto confirma que há outra face da certificação, de maior exigência técnica e teórica, mas que também irá dispor sua força de trabalho a serviço do setor empresarial nacional e internacional.” (p. 246). Torna-se vantajoso para a burguesia nacional o incentivo à modalidade profissional *stricto sensu*, visto que sua produção e mão de obra técnicas são atrativas para a procura de mercado interno e externo.

Essa concepção de Pós-Graduação privilegia pesquisas de aperfeiçoamento técnico de pesquisadores já inseridos no mercado de trabalho, objetivando novos processos produtivos para seus lugares de atuação profissional. Conforme Santos (2019), sobre a modalidade profissional *stricto sensu*, esta representa demanda fruto de pressões industriais burguesas, “[...] trata-se de um mestrado dirigido à aplicabilidade das técnicas e dos métodos científicos no campo profissional.” (p. 48). Como resultado, tem-se uma produção de conhecimento subordinada às necessidades capitalistas em detrimento das demandas sociais.

Contraditoriamente, parte desses mestrados oferece oportunidade de retorno à universidade para professores da rede pública de Educação Básica, significando a inserção desses sujeitos ao mundo científico e tecnológico. Assim, ao mesmo tempo que o Mestrado Profissional sujeita o espaço acadêmico às leis de mercado, parte dele também representa lugar de pesquisas comprometidas com demandas sociais mediante estudos levantados por professores de Educação Básica de todo o país, discentes desses cursos. Isso ocorre porque nos fenômenos capitalistas desenvolvem-se contradições.

Sobre a evolução da distribuição de cursos de Doutorado, a Tabela 11 expõe que, entre 1998 e 2018, a região Norte obteve o maior crescimento (663,64%), enquanto o Sudeste atingiu a menor variação (107,61%), comparadas com as outras regiões e em nível Brasil. Em contrapartida, o Norte conseguiu uma ampliação de apenas 73 (setenta e três) cursos, a menor do país, e a região Sudeste obteve um aumento de 608 (seiscentos e oito) cursos de Doutorado, o maior entre as regiões.

Tabela 11: Evolução da distribuição de Cursos de Doutorado, por regiões brasileiras (1998-2018)

Ano	Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
1998	792	11	72	23	565	121
2000	813	11	75	24	576	127
2002	967	16	100	36	657	158
2004	1055	20	113	46	692	184
2006	1185	25	140	58	753	209
2008	1320	35	172	74	797	242
2010	1502	44	210	92	866	290
2012	1717	54	256	111	953	343
2014	2119	78	327	153	1111	450
2016	2182	82	335	159	1143	463
2018	2269	84	361	167	1173	484
VARIAÇÃO (%)	186,49	663,64	401,39	626,09	107,61	300,00

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Notadamente essa evolução de cursos de Doutorado ganhou consistência em todas as regiões a partir do ano 2012. Comparando os números de 1998 com os de 2012, os dados constam que o Norte cresceu em cinco vezes, o Nordeste triplicou, o Centro-Oeste quintuplicou, o Sudeste dobrou (já continha um número relativamente grande, em 1998) e o Sul triplicou seus cursos. Esse cenário acha-se nos marcos do V PNPB, documento que define como meta prioritária dobrar o número de doutores por mil habitantes no prazo de 10 anos.

A formação de doutores torna-se relevante para o país, sobretudo para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, por fortalecer a pesquisa local e a autonomia das universidades, e por significar a possibilidade de geração de mais ciência emancipadora com retorno para a sociedade. Na avaliação de Leher (2019), a inexistência de universidades autônomas e críticas representaria um cenário de humanidade sem conhecimento sistemático referenciado em fundamentos éticos. Para o autor, o quadro seria o seguinte:

Funções clássicas das universidades, como a formação integral dos estudantes e a antecipação de cenários de futuro (recursos hídricos, cidades, energia, epidemiologia, educação etc.), perderiam seus lugares de produção sistemática. Ademais, a soberania dos povos estaria em risco máximo. Uma empresa local que possui determinado domínio de pesquisa e desenvolvimento, por exemplo, em fármacos, pode ser adquirida por uma grande corporação e, com isso, gradativamente, o conhecimento poderia ser transferido para a matriz, comprometendo a soberania dos povos. (LEHER, 2019, p. 43).

Desse modo, a necessidade da formação de novos doutores está vinculada à manutenção dessas funções clássicas das universidades e na contribuição científica e

tecnológica para o real desenvolvimento brasileiro. Não no sentido do determinismo econômico, ou em uma perspectiva de políticas reformistas do sistema, mas na defesa do desenvolvimento prioritariamente social, conduzido por valores da coletividade e enriquecedor do patrimônio existencial humano, como argumentado por Furtado (1998).

No que concerne às matrículas e titulados na Pós-Graduação distribuídos regionalmente, dentro do recorte de 1998 a 2018, a Tabela 12 demonstra um grande salto nas matrículas e titulados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com as maiores variações do período. Por outro lado, em 2018, as mesmas regiões tiveram a menor participação percentual desses indicadores. Com distribuição do total da seguinte forma: Norte (matrículas: 5,05%; titulados: 4,52%), Nordeste (matrículas: 18,79%; titulados: 18,50%) e Centro-Oeste (matrículas: 7,31%; titulados: 7,44%). (Dados ilustrados nos Gráficos 5 e 6 do Apêndice C).

Tabela 12: Evolução da distribuição de matrículas e de titulados na Pós-Graduação *stricto sensu*, por regiões brasileiras (1998-2018)

Ano	Brasil		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul	
	Matric.	Titula.	Matric.	Titula.	Matric.	Titula.	Matric.	Titula.	Matric.	Titula.	Matric.	Titula.
1998	76084	16266	795	194	6251	1359	2321	460	55210	11642	11507	2611
2000	94456	23139	977	303	8119	2224	3551	884	64198	15389	17611	4339
2002	106068	31338	1648	477	11081	3266	4831	1571	71038	20198	17470	5826
2004	116260	34751	2371	663	13205	3797	5605	1733	74783	22317	20296	6241
2006	132420	41627	3424	1037	17140	4982	7200	2439	80872	25220	23784	7949
2008	150118	46725	4534	1389	21641	6518	8781	2910	87990	27166	27172	8742
2010	173412	50904	5685	1580	27375	8011	10821	2978	96850	28462	32681	9873
2012	203717	61050	7075	2314	34271	10099	13516	3980	109794	32287	39061	12370
2014	234960	70498	9375	2452	41283	12587	15786	5201	121844	36001	46672	14257
2016	266818	80217	12072	3213	49535	13819	18640	5879	132816	40708	53755	16598
2018	288590	87333	14571	3951	54236	16153	21104	6498	140116	42498	58563	18233
VAR. (%)	279,30	436,91	1732,83	1936,60	767,64	1088,59	809,26	1312,61	153,79	265,04	408,93	598,31

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Ao estabelecer um comparativo entre a Tabela 12 e Tabela 2 (publicada pelo IBGE), é mensurável como o acesso acontece de forma desigual no país. Enquanto o Nordeste (com 27,7% da população brasileira) dispõe de 18,79% de matriculados e 18,50% de titulados, em 2018, o Sul (com 14,3% da população, metade do que o Nordeste concentra) conta com 20,29% de matriculados e 20,88% de titulados, percentuais superiores aos do Nordeste, no mesmo ano. Ainda em referência a 2018, o mesmo ocorre comparando Norte e Centro-Oeste, enquanto esta última (com 7,6% da população) conta com 7,31% de matriculados e 7,44% de titulados, o Norte (com 8,5% da população, maior que o percentual do Centro-Oeste) tem 5,05% de

matriculados e 4,52% de titulados. Constata-se que o acesso à Pós-Graduação *stricto sensu* é desproporcional às populações regionais. (Dados ilustrados nos Gráficos 5 e 6 do Apêndice C).

Os dados seguintes, Tabela 13, especificam as matrículas e titulados no Mestrado Acadêmico, por regiões em 1998-2018. Essa tabela segue direção similar da tabela acima, com os melhores crescimentos nas regiões: Norte (matrículas: 1.005,77%; titulados: 1.252,15%), Centro-Oeste (matrículas: 461,29%; titulados: 898,08%) e Nordeste (matrículas: 395,38%; titulados: 679,86%).

Em números absolutos, considerando o aumento de matrículas e titulados em MA entre 1998 e 2018, as regiões que tiveram maior acréscimo em matrículas foram Sudeste (27.164) e Nordeste (20.366), e em titulados novamente Sudeste (15.280), seguido do Sul (9.230). As regiões que acrescentaram menor quantidade de matrículas e titulados foram Norte (matrículas: 6.447; titulados: 2.329) e Centro-Oeste (matrículas: 8.354; titulados: 3.745).

Tabela 13: Evolução da distribuição de matrículas e de titulados no Mestrado Acadêmico, por regiões brasileiras (1998-2018)

Ano	Brasil		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul	
	Matric.	Titula.	Matric.	Titula.	Matric.	Titula.	Matric.	Titula.	Matric.	Titula.	Matric.	Titula.
1998	49387	12351	641	186	5151	1276	1811	417	33188	8178	8596	2294
2000	60425	17611	767	267	6210	1985	2580	729	37785	10863	13083	3767
2002	63990	23457	1220	409	7694	2824	3322	1352	39941	14039	11813	4833
2004	69190	24755	1855	582	8894	3010	4091	1376	40584	14715	13766	5072
2006	79050	29742	2683	909	11086	3929	5172	1972	44453	16570	15656	6362
2008	88295	33360	3405	1217	13559	5006	5981	2357	47823	17951	17527	6829
2010	98611	36247	4188	1345	16753	6101	7154	2347	50428	18819	20088	7635
2012	109515	42878	4771	1962	19610	7642	8668	3175	54123	20894	22343	9205
2014	114341	46245	5197	1837	21558	8632	8755	3808	54722	22003	24109	9965
2016	126436	49002	6435	2050	24736	9086	9698	4039	58482	23137	27085	10690
2018	131607	51610	7088	2515	25517	9951	10165	4162	60352	23458	28485	11524
VAR (%)	166,48	317,86	1005,77	1252,15	395,38	679,86	461,29	898,08	81,85	186,84	231,38	402,35

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

A Tabela 13, transformada em percentagens, revela a seguinte distribuição de matrículas de MA em 2018, da menor para a maior: Norte: 5,39%, Centro-Oeste: 7,72%, Nordeste: 19,39%, Sul: 21,64% e Sudeste: 45,86%. No mesmo ano, os percentuais em titulados são: Norte: 4,87%, Centro-Oeste: 8,06%, Nordeste: 19,28%, Sul: 22,33% e Sudeste: 45,45%. Ambos os casos expõem maior absorção de matrículas e titulados na região Sudeste e menor no Norte. (Dados ilustrados nos Gráficos 7 e 8 do Apêndice D).

Sobre a evolução do Mestrado Acadêmico, cabe atenção dos pesquisadores dessa modalidade. Ao discutir o papel da universidade no Brasil atual, Leher (2019) ressalta a inexistência de fronteiras nítidas entre ciência básica, ciência aplicada, pesquisa e

desenvolvimento (P&D) e inovação, entretanto, destaca que “[...] seria incorreto indiferenciá-las, tal como estabelecido pelas políticas que objetivam converter as universidades em agências do sistema de acumulação do capital.” (p. 42-43). Complementa afirmando que o predomínio do conhecimento “interessado” das corporações significa a limitação do exercício emancipatório da ciência e tecnologia e a transformação das universidades em organizações utilitaristas. Por isso, incumbe o destaque da dimensão da formação Acadêmica *stricto sensu* enquanto resistência de uma universidade crítica e autônoma.

Outra tabela que merece atenção é a seguinte, Tabela 14, na qual traz a expansão de matrículas e titulados no Mestrado Profissional. A primeira observação mostra que, comparando o ano de 2000 ao de 2018, as variações têm elevações muito superiores em relação ao MA (Tabela 13), tanto em matrículas quanto em titulados. Nota-se também que, na fonte utilizada, não há dados de matrículas e titulados em MP, no ano de 1998. Observa-se que a maior taxa de crescimento de matrículas foi do Nordeste (9.320,59%) e a menor do Centro-Oeste (1.656,68%). A mais alta variação percentual de titulados está no Sul (51.675,00%) e a mais baixa no Centro-Oeste (2.214,63%).

A Tabela 14 permite verificar que, relacionando o ano de 2000 ao de 2018, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (que juntas representam participação no MA e MP inferior ao eixo Sul/Sudeste) alcançaram um incremento de novas matrículas de 3.411, 9.507 e 3.098, respectivamente. Em titulados, por sua vez, o Norte aumentou em 819, o Nordeste em 2.652 e o Centro-Oeste em 908. Verifica-se que as políticas de expansão se encaminham fortemente via Mestrado Profissional nessas regiões.

De acordo com os números da Tabela 14 e o que oportuniza identificar o Gráfico 9 (Apêndice E), em 2018, a ordenação percentual das matrículas de MP nas regiões brasileiras encontra-se deste modo: Centro-Oeste: 7,81%, Norte: 8,11% (ultrapassou a região anterior), Sul: 15,76%, Nordeste: 22,84% e Sudeste: 45,48%. No Gráfico 9, analisando o intervalo de 2004-2006, é perceptível uma considerável elevação da participação em matrículas na região Nordeste, enquanto Norte, Centro-Oeste e Sul se estabilizam e o Sudeste apresenta queda no índice.

Tabela 14: Evolução da distribuição de matrículas e titulados no Mestrado Profissional, por regiões brasileiras (1998-2018)

Ano	Brasil		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul	
	Matric.	Titula.	Matric.	Titula.	Matric.	Titula.	Matric.	Titula.	Matric.	Titula.	Matric.	Titula.
1998	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2000	1131	210	0	0	102	27	187	41	593	138	249	4
2002	4350	987	103	30	521	76	419	82	2410	575	897	224
2004	5809	1903	104	36	684	150	306	150	4102	1431	613	136
2006	6798	2519	137	40	1211	261	336	178	4366	1765	748	275
2008	9073	2654	170	59	1589	477	515	158	5619	1706	1180	254
2010	10213	3343	225	62	1569	649	496	183	6346	1981	1577	468
2012	14724	4260	496	88	2782	659	670	183	8459	2586	2317	744
2014	25236	6967	1594	289	4682	1458	1707	448	13300	3691	3953	1081
2016	32742	10612	2223	678	6907	1777	2227	743	16044	5654	5341	1760
2018	42064	12822	3411	819	9609	2679	3285	949	19129	6304	6630	2071
VAR. (%)	3619,19	6005,71	3211,65	2630,00	9320,59	9822,22	1656,68	2214,63	3125,80	4468,12	2562,65	51675,00

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

A distribuição dos titulados em Mestrado Profissional, em 2018, acha-se da seguinte forma: Norte: 6,39%, Centro-Oeste: 7,40%, Sul: 16,15%, Nordeste: 20,89% e Sudeste: 49,17%. No período de 2006-2010, a região Nordeste, diferentemente das demais, mantém um contínuo crescimento, ao passo que Norte e Centro-Oeste sustentam certa estabilidade na participação percentual de titulados em MP. (Gráfico 10, Apêndice E).

A ampliação expressiva de matrículas e titulações do Mestrado Profissional, assegurada pelo aumento de despesas públicas e privadas e mediada pelas grandes agências estatais, Capes e CNPq, comprova uma mudança institucional de expansão da Pós-Graduação assentada no trinômio CT&I. É evidente o processo de indução do SNPG no estímulo da interação entre academia e setor produtivo para a formação de recursos humanos. (SILVA JÚNIOR, 2017).

A Tabela 15 possibilita visualizar a disposição regional de matrículas e titulados no Doutorado. Enfatizando os números absolutos, entre os anos de 1998 e 2018, é recorrente o posicionamento do Norte como a região com os menores números de matriculados e titulados no Doutorado. Por outro lado, com as maiores variações de 2.544,16% das matrículas e 7.612,50% dos titulados, seu número de matrículas cresceu o equivalente a vinte e seis vezes e de titulados a setenta e sete vezes, em 2018, comparados aos de 1998. Os dados revelam um crescimento significativo para a região Norte.

Tabela 15: Evolução da distribuição de matrículas e titulados no Doutorado, por regiões brasileiras (1998-2018)

Ano	Brasil		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul	
	Matric.	Titula.	Matric.	Titula	Matric.	Titula	Matric.	Titula	Matric.	Titula	Matric.	Titula
1998	26697	3915	154	8	1100	83	510	43	22022	3464	2911	317
2000	32900	5318	210	36	1807	212	784	114	25820	4388	4279	568
2002	37728	6894	325	38	2866	366	1090	137	28687	5584	4760	769
2004	41261	8093	412	45	3627	637	1208	207	30097	6171	5917	1033
2006	46572	9366	604	88	4843	792	1692	289	32053	6885	7380	1312
2008	52750	10711	959	113	6493	1035	2285	395	34548	7509	8465	1659
2010	64588	11314	1272	173	9053	1261	3171	448	40076	7662	11016	1770
2012	79478	13912	1808	264	11879	1798	4178	622	47212	8807	14401	2421
2014	95383	17286	2584	326	15043	2497	5324	945	53822	10307	18610	3211
2016	107640	20603	3414	485	17892	2956	6715	1097	58290	11917	21329	4148
2018	114919	22901	4072	617	19110	3523	7654	1387	60635	12736	23448	4638
VAR. (%)	330,46	484,96	2544,16	7612,50	1637,27	4144,58	1400,78	3125,58	175,34	267,67	705,50	1363,09

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Em 2018, ao considerar os números em termos percentuais, a distribuição regional das matrículas e titulados no Doutorado se dispõe da seguinte forma: Norte (matrículas: 3,54%; titulados: 2,69%); Nordeste (matrículas: 16,63%; titulados: 15,38%); Centro-Oeste (matrículas: 6,66%; titulados: 6,06%); Sudeste (matrículas: 52,76%; titulados: 55,61%) e Sul (matrículas: 20,40%; titulados: 20,25%). (Gráficos 11 e 12, Apêndice F).

O avanço dos números de matrículas e titulados nos cursos de doutorado representa a ampliação da população com acesso à educação potencialmente libertadora, que tem como possibilidade a conscientização do trabalho alienado e da sociedade classista dos quais esses doutorandos e doutores são parte. Uma sociedade acríica é vantajosa para a burguesia, que historicamente se beneficia disso, “[...] é que, por deficiência na educação, o trabalhador não compreende ‘as leis naturais do comércio’, leis que necessariamente o degradam ao pauperismo.” (MARX; ENGELS, 2010, p. 32). A qualificação crítica do trabalhador configura ameaça ao sistema econômico vigente.

Outro indicador importante a ser verificado é a evolução e distribuição dos docentes de Pós-Graduação *stricto sensu*, presente na Tabela 16. Em 20 anos, de 1998 a 2018, o maior crescimento de docentes ocorreu no Norte (586,06%, equivalente a 4.835 docentes a mais em 2018) e o menor no Sudeste (24,06%, equivalente a 9.375 docentes a mais em 2018).

Constata-se uma expansão expressiva em todas as regiões no intervalo de 2010 a 2012, com altos quantitativos de novos docentes: no Norte (799), Nordeste (2.358), Centro-Oeste (1.228), Sudeste (5.143) e no Sul (1.941). Coincide com a vigência do V PNPG e sua política com foco no aumento de doutores no país.

Ao comparar a Tabela 12 com a Tabela 16, observa-se que a relação matrículas por docente de Pós-Graduação *stricto sensu* tem proporcionalidades semelhantes nas regiões e a nível Brasil. Em 2018, considerando os números das regiões Norte e Sudeste e do total Brasil, verifica-se que essa relação no Norte é de 2,6 matrículas por docente; no Sudeste é de 2,9 matrículas por docente; em nível Brasil é de 2,8 matrículas por docente.

Tabela 16: Evolução da distribuição de Docentes de Pós-Graduação *stricto sensu*, por regiões brasileiras (1998-2018)

Ano	Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
1998	58237	825	6578	2348	38957	9529
2000	69665	1196	8128	3288	45108	11945
2002	79113	2034	10166	4157	48596	14160
2004	40725	1233	5435	2340	24391	7326
2006	47571	1728	7292	3118	26875	8558
2008	53706	2128	8755	3458	29657	9708
2010	60038	2511	10628	3974	31864	11061
2012	71507	3310	12986	5202	37007	13002
2014	85418	4060	15989	6524	42954	15891
2016	95182	4858	18460	7348	46420	18096
2018	102202	5660	20451	8126	48332	19633
VAR (%)	75,49	586,06	210,90	246,08	24,06	106,03

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

No mesmo ano, 2018, a distribuição percentual de docentes nas regiões revela-se do seguinte modo: Norte (5,54%), Nordeste (20,01%), Centro-Oeste (7,95%), Sudeste (47,29%) e Sul (19,21%). (Gráfico 13, Apêndice G). Comprovando uma expansão desigual em todos os indicadores acima evidenciados nas tabelas. Entretanto, dentro do recorte temporal delimitado, foi demonstrado um avanço mais relevante nas regiões que estão para além do privilegiado eixo Sul/Sudeste.

Convém refletir sobre essas assimetrias regionais sem perder de vista que desigualdades fazem parte da sobrevivência do capitalismo. Para Harvey (2016), “o desenvolvimento geográfico desigual serve para deslocar as falhas sistêmicas do capital de um lugar para o outro. Essas falhas são um alvo em perpétuo movimento.” (p. 170). Em outras palavras, um desenvolvimento em direção à superação da desigualdade é ilusão, o máximo alcançado dentro do sistema é o reposicionamento do problema e adiamento de sua saturação.

A título de exemplo, como anteriormente mencionado, o Nordeste brasileiro já representou a maior base econômica do país e lugar de concentração das elites do período colonial, contudo, no presente, vivencia as maiores precariedades do sistema. Essa dinâmica é

inerente ao capital e se manifesta em distintos campos sociais, aqui com destaque para a Pós-Graduação.

4.2 EXPANSÃO POR GRANDES ÁREAS DE CONHECIMENTO

O panorama de expansão dos programas *stricto sensu* via indicador “grande área de conhecimento” possibilita um melhor entendimento das prioridades do país no tocante à Pós-Graduação. Esse registro informa quais áreas tiveram maior e menor crescimento nas vigências dos PNPG’s, viabilizando ainda, mediante os dados quantitativos, a verificação de sua distribuição nas regiões brasileiras. A Capes agrupa as áreas de avaliação nas seguintes grandes áreas: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar.

Em relação aos dados da Tabela 17, entre 1998 e 2018, consta maior variação nas áreas Multidisciplinar (1.891,67%) e Ciências Sociais Aplicadas (430,63%), e menor nas áreas Ciências Exatas e da Terra (106,33%) e Ciências Biológicas (137,12%). O que traduz em crescimento mais significativo de campos como Biotecnologia, Agrárias, Engenharia/Tecnologia/Gestão (dentro da grande área Multidisciplinar), e outras áreas como Direito, Administração, Ciências Contábeis, Economia, Arquitetura e Urbanismo (dentro da grande área Ciências Sociais Aplicadas). Essa realidade exprime um maior volume de programas nos campos de conhecimento aplicado.

Nos termos quantitativos, em 1998, a maior quantidade de programas estava em Ciências da Saúde (284) e Ciências Humanas (170), enquanto que os menores números se achavam nas áreas Multidisciplinar (36) e Linguística, Letras e Artes (68). No ano de 2018, o maior quantitativo de programas se apresentou nas áreas Multidisciplinar (717) e Ciências da Saúde (682), com menor expressividade estavam as áreas de Linguística, Letras e Artes (209) e Ciências Biológicas (313).

Tabela 17: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018)

Ano	Exatas	Biológicas	Engenharias	Saúde	Agrárias	Ciênc. Sociais	Humanas	Letras e Artes	Multidisciplinar
1998	158	132	145	284	155	111	170	68	36
2000	177	139	162	312	172	143	199	79	56
2002	191	163	197	329	185	187	248	93	90
2004	208	181	231	364	210	226	278	107	125
2006	237	205	267	403	247	282	321	127	176
2008	259	208	283	433	282	325	366	139	272
2010	270	241	322	455	315	357	402	160	318
2012	291	281	362	535	368	414	473	178	440
2014	305	294	388	590	395	479	531	190	576
2016	323	312	419	659	425	563	581	210	685
2018	326	313	419	682	433	589	603	209	717
VAR (%)	106,33	137,12	188,97	140,14	179,35	430,63	254,71	207,35	1891,67

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Ao retirar a variação particular de cada grande área, no período analisado, verifica-se que no ano de 2010 houve um salto significativo, relacionado ao ano de 2008, nas áreas de Ciências Biológicas (15,87%) e Engenharias (13,78%). A maximização dessas áreas corresponde a duração do IV PNPG (2005-2010), quando a política para a Pós-Graduação, na gestão Lula da Silva, já demonstrava empenho na ampliação de áreas de interesse do empresariado e de áreas que estudam a Amazônia e seus potenciais econômicos.

Em 2018, do total de programas (4.291), as áreas de grande demanda no setor produtivo (Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar) juntas concentram 58% dos programas (2.484). Ao mesmo tempo, os programas que produzem grande parte da ciência básica e os do campo da saúde humana (Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes) alcançam o percentual menor de 42% (1.807). (Dados ilustrados no Gráfico 14 do Apêndice H).

É pertinente notar que em 1998 ocorreu o processo inverso, as áreas básicas e da saúde absorviam 52% (654) dos programas e as áreas de grande produção de ciência aplicada reuniam 48% (605), era uma situação de relativo equilíbrio. Assim, verifica-se que o curso da expansão direcionou a Pós-Graduação, mediante o financiamento induzido, para o aumento de programas de cunho pragmático que demonstram resultados imediatos às demandas capitalistas contemporâneas. Em estudo dessa discussão, Silva Júnior (2017) depreende que:

A política de financiamento busca privilegiar áreas do conhecimento que são passíveis de produzir resultados na iminência de se tornarem aplicados ao processo de produção, gerando valor e produzindo materialidade na produção de riqueza para a reprodução ampliada do capital nacional ou internacional. O financiamento induz pesquisas cujos resultados sejam, de pronto, comercializáveis. As Ciências da Terra e as Ciências da Natureza são privilegiadas em relação às demais.” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 207).

Contraditoriamente a esse processo, em 2018, constata-se um número expressivo de programas na área de Ciências Humanas (603), maior que o quantitativo das áreas de Engenharias (419), Ciências Agrárias (433) e Ciências Sociais Aplicadas (589). A área de Linguística, Letras e Artes, apesar de obter o menor número de programas (209), apresentou grande evolução no período de 1998-2018, com crescimento de 207,35%. Esse cenário marca a existência de um movimento de contradição e confirma sua força.

Para a visualização da disposição dos programas de cada área no país, é oportuno indicar a participação por região. A Tabela 18 retrata a atuação da região Norte e expõe que a maior variação, entre 1998/2018, ocorreu nas áreas Multidisciplinar (3.050%); Ciências da Saúde (2.300%) e Ciências Sociais Aplicadas (2.000%).

Em medida quantitativa, em 1998, o maior número de programas convergiu nas áreas de Ciências Biológicas (6); Ciências Agrárias (4) e Ciências Exatas e da Terra (4). Enquanto os menores números de programas estavam nas áreas Ciências da Saúde (1); Ciências Sociais Aplicadas (1) e Linguística, Letras e Artes (1). Em 2018, o maior quantitativo tendeu para as áreas Multidisciplinar (63); Ciências Humanas (33); Ciências Biológicas (27) e Ciências Agrárias (26). O menor número ficou com as áreas de Linguística, Letras e Artes (11); Engenharias (15) e Ciências Exatas e da Terra (17).

Tabela 18: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na região Norte, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018)

Ano	Agrárias	Biológicas	Saúde	Exatas	Humanas	Ciênc. Soc.	Engenharias	Letr. e Art.	Multidisc.
1998	4	6	1	4	2	1	3	1	2
2000	6	6	1	7	3	1	3	1	3
2002	8	11	2	9	4	3	5	2	6
2004	11	14	4	11	6	5	6	1	9
2006	14	18	5	14	10	8	9	2	13
2008	17	18	6	15	14	12	9	3	16
2010	22	21	7	15	18	14	9	8	19
2012	23	23	11	15	24	16	12	11	37
2014	24	23	16	15	29	18	12	10	48
2016	25	26	22	17	31	20	16	12	58
2018	26	27	24	17	33	21	15	11	63
VAR (%)	550	350	2300	325	1550	2000	400	1000	3050

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

A Tabela 18 evidencia que, em 1998, do total de programas na região Norte (24), houve uma concentração de 58% (14 programas) nas grandes áreas Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar, para as demais, restou a participação de 42% (10 programas). No ano de 2018, do total de programas (237), a atuação das grandes áreas Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar foi de 60% (142 programas). As áreas de Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes participaram com 40% (95 programas). Verifica-se que, do primeiro ano do recorte ao último, as áreas aplicadas têm predominância em relação às básicas e da saúde, na região Norte. Ainda assim, nota-se considerável número nos programas nas áreas das Ciências Humanas e Ciências Biológicas. (Dados ilustrados no Gráfico 15 do Apêndice I).

Um dado intrigante visualizado na Tabela 18 é o número relativamente baixo de programas na grande área de Ciências Biológicas (27), visto que o Norte compreende a majoritária parte da Amazônia brasileira e o V PNPG foi categórico na urgência do incentivo à ampliação de programas *stricto sensu* destinados à formação de recursos humanos para os estudos da fauna e da flora da Amazônia. Observa-se que no período 2010-2018 (vigência do V PNPG) essa área aumentou em somente 6 programas, ao passo que outras tiveram elevação muito superior, como a área Multidisciplinar que aumentou em 44 novos programas, no mesmo período. Convém sublinhar que essa última área concentra cursos do campo da Biotecnologia, portanto, entende-se que a indução ao crescimento de programas voltados aos estudos da Amazônia encaminha-se às ciências biológicas aplicadas.

A Tabela 19 permite verificar esse movimento de expansão na região Nordeste, também com maior variação, entre os anos 1998/2018, na área Multidisciplinar (2.300%), seguida das Ciências Sociais Aplicadas (461,9%) e Ciências Humanas (450%). Nota-se que, além da superior variação, o campo Multidisciplinar representa o maior em número de programas (144), em 2018.

Tabela 19: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na região Nordeste, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018)

Ano	Agrárias	Biológicas	Saúde	Exatas	Humanas	Ciênc. Soc.	Engenharias	Letr. e Art.	Multidisc.
1998	18	17	33	31	24	21	20	9	6
2000	23	20	34	34	26	24	26	11	7
2002	26	20	37	39	39	30	31	12	17
2004	35	24	43	40	50	39	36	16	23
2006	44	28	54	49	58	48	46	20	39
2008	56	31	60	57	66	57	51	24	55
2010	70	42	74	62	72	65	59	29	62
2012	87	50	94	70	91	81	70	32	82
2014	91	56	102	75	109	89	75	37	110
2016	90	60	120	81	127	112	77	42	137
2018	89	58	124	80	132	118	75	43	144
VAR (%)	394,44	241,18	275,76	158,06	450	461,9	275	377,78	2300

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

No cenário do Nordeste, as áreas aqui consideradas enquanto grande demanda do setor produtivo e com realização de produtos de retorno imediato à economia nacional manifestam-se (do total de 863) com o volume máximo de 59% de programas (506). Enquanto os campos da Pós-Graduação que desenvolvem considerável volume dos conhecimentos básicos sobre a formação humana, a natureza e a saúde humana congregam 41% de programas (357). (Dados ilustrados no Gráfico 16 do Apêndice I).

Vale apontar que, em 2018, a segunda maior área em quantitativo de programas no Nordeste foi a de Ciências Humanas (132), essa área aumentou em cinco vezes, comparada ao ano de 1998. Nesse sentido, cabe a reflexão de que, em meio a lógica produtivista da CT&I, a universidade e demais instituições públicas de pesquisa ainda encontram lugar para a pesquisa social e humana. Nas palavras de Leher (2019), “daí, a universidade heteróclita dos tempos atuais em que coexistem pesquisas de alta relevância para o bem-viver e para o desenvolvimento da ciência e pesquisas voltadas para atender interesses particulares do capital, em detrimento da ética e pesquisa.” (p. 53). Dessa maneira, a universidade constitui-se de uma estrutura formada de relações contraditórias.

A distribuição de programas *stricto sensu* no Centro-Oeste, presente na Tabela 20, demonstra que, em escala de crescimento das grandes áreas na região, entre os anos 1998/2018, a Multidisciplinar ocupa o primeiro lugar, com ampliação de 7.000%. Ocupa o segundo lugar as Ciências Agrárias, com aumento de 557,14%, a essa área segue o crescimento das Ciências da Saúde, com 457,14%. Com as menores variações encontram-se as áreas das Ciências Exatas e da Terra (155,56%), Engenharias (162,5) e Ciências Biológicas (175). Assim como ocorreu

no Norte, no Nordeste e seguindo a tendência a nível de Brasil, no Centro-Oeste a área Multidisciplinar representou a maior ampliação.

Tabela 20: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na região Centro-Oeste, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018)

Ano	Agrárias	Biológicas	Saúde	Exatas	Humanas	Ciênc. Soc.	Engenharias	Letr. e Art.	Multidisc.
1998	7	8	7	9	14	8	8	4	1
2000	7	8	8	10	20	9	9	6	2
2002	8	10	6	10	29	10	9	7	9
2004	8	11	11	13	28	13	12	10	15
2006	15	14	16	17	34	15	13	12	20
2008	21	13	19	17	36	23	14	12	28
2010	22	13	21	19	41	25	18	15	33
2012	33	21	29	22	47	28	20	18	50
2014	37	23	34	22	57	34	18	19	62
2016	44	24	38	22	61	40	19	20	72
2018	46	22	39	23	64	44	21	20	71
VAR (%)	557,14	175	457,14	155,56	357,14	450	162,5	400	7000

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Em termos quantitativos, no ano de 1998, a área Ciências Humanas liderou com 14 programas. Com exceção de Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar, nas demais áreas houve certo equilíbrio nos números. Em 2018, a maior quantidade de programas estava distribuída nas áreas: Multidisciplinar (71); Ciências Humanas (64) e Ciências Agrárias (46). Por outro lado, os menores números encontravam-se nas áreas: Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar (20); Engenharias (21) e Ciências Biológicas (22). Nesse último ano, percebe-se uma centralização de programas em determinadas áreas.

A Tabela 21 apresenta o quadro geral da evolução das grandes áreas na região brasileira que concentra os maiores percentuais de Pós-Graduação *stricto sensu*, o Sudeste. Consta-se que há importante ampliação, entre os anos 1998/2018, das áreas: Multidisciplinar (1.618,75%); Ciências Sociais Aplicadas (336,67%) e Ciências Humanas (154,64%). O período revela, com exceção das áreas Multidisciplinar e Ciências Sociais Aplicadas, variações baixas, por comparação com as demais regiões.

Tabela 21: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na região Sudeste, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018)

Ano	Agrárias	Biológicas	Saúde	Exatas	Humanas	Ciênc. Soc.	Engenharias	Letr. e Art.	Multidisc.
1998	90	80	208	88	97	60	90	44	16
2000	98	80	226	96	107	81	98	49	29
2002	100	92	232	99	123	105	118	55	34
2004	107	97	249	107	137	117	132	59	51
2006	121	104	267	116	154	144	142	67	66
2008	129	103	275	121	172	158	150	70	119
2010	139	117	270	124	183	169	169	77	133
2012	148	135	306	132	202	194	181	81	183
2014	159	137	335	139	221	219	192	85	231
2016	170	144	360	143	239	253	206	92	268
2018	173	146	371	145	247	262	204	92	275
VAR (%)	92,22	82,5	78,37	64,77	154,64	336,67	126,67	109,09	1618,75

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Pela medida quantitativa, em 1998, o maior número de programas convergiu nas áreas de Ciências da Saúde (208); Ciências Humanas (97); Ciências Agrárias (90) e Engenharias (90). Enquanto os menores números de programas estavam nas áreas Multidisciplinar (16); Linguística, Letras e Artes (44) e Ciências Sociais Aplicadas (60). Em 2018, o maior quantitativo tendeu para as áreas Ciências da Saúde (371); Multidisciplinar (275) e Ciências Sociais Aplicadas (262). O menor número ficou com as áreas de Linguística, Letras e Artes (92); Ciências Exatas e da Terra (145) e Ciências Biológicas (146).

A Tabela 22 mostra a disposição dos programas na região Sul, apontando para considerável variação, entre os anos 1998/2018, nas grandes áreas produtoras de pesquisas aplicadas que, em geral, são demandadas do mercado, são elas: Multidisciplinar (1.390,91%); Ciências Sociais Aplicadas (585,71%) e Engenharias (333,33%).

Tabela 22: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na região Sul, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018)

Ano	Agrárias	Biológicas	Saúde	Exatas	Humanas	Ciênc. Soc.	Engenharias	Letr. e Art.	Multidisc.
1998	36	21	35	26	33	21	24	10	11
2000	38	25	43	30	43	28	26	12	15
2002	43	30	52	34	53	39	34	17	24
2004	49	35	57	37	57	52	45	21	27
2006	53	41	61	41	65	67	57	26	38
2008	59	43	73	49	78	75	59	30	54
2010	62	48	83	50	88	84	67	31	71
2012	77	52	95	52	109	95	79	36	88
2014	84	55	103	54	115	119	91	39	125
2016	96	58	119	60	123	138	101	44	150
2018	99	60	124	61	127	144	104	43	164
VAR (%)	175	185,71	254,29	134,62	284,85	585,71	333,33	330	1390,91

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

Os dados quantitativos da Tabela 22 mostram que, em 1998, os maiores números de programas foram distribuídos nas áreas: Ciências Agrárias (36); Ciências da Saúde (35) e Ciências Humanas (33). E os menores quantitativos estiveram nas áreas: Linguística, Letras e Artes (10); Multidisciplinar (11); Ciências Biológicas (21) e Ciências Sociais Aplicadas (21). Em 2018, o maior volume de programas foi ordenado nas áreas: Multidisciplinar (164); Ciências Sociais Aplicadas (144) e Ciências Humanas (127), o menor ficou com Linguística, Letras e Artes (43); Ciências Biológicas (60) e Ciências Exatas e da Terra (61).

Ao analisar os dados expressados visualmente, referente ao Norte, o Gráfico 15 (Apêndice I) indica, entre 1998-2000, grande queda nas Ciências Biológicas, Engenharias, e, em menor grau, em Linguística, Letras e Artes. O crescimento se deu em Ciências Exatas e da Terra, Ciências Agrárias e Multidisciplinar. Já no intervalo de 2016-2018, a região mostra evolução somente na área Multidisciplinar e certo equilíbrio nas demais.

Quanto ao Nordeste, o Gráfico 16 (Apêndice I) apresenta declínio, entre 1998-2000, nas áreas Ciências da Saúde e Ciências Exatas e da Terra, e ampliação nas áreas de Engenharias e Ciências Agrárias. O período de 2016-2018 ilustra leve crescimento nas áreas Multidisciplinar, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. Aponta pequena queda nas demais.

Sobre o Centro-Oeste, o intervalo de 1998-2000 evidencia notável evolução na área de Ciências Humanas. Mostra também crescimento nas áreas de Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar. Os outros campos diminuíram. Entre 2016-2018, a região indica discreto aumento nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, e estabilidade nas outras. (Gráfico 17, Apêndice I).

Em relação ao Sudeste, entre 1998-2000, o Gráfico 18 (Apêndice I) ilustra declínio nas áreas de Ciências da Saúde e Ciências Biológicas. O avanço se dá, principalmente, nas áreas: Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar. O período de 2016-2018 mostra estabilidade em todas as áreas.

Por fim, o Sul, entre 1998-2000, apresenta maior evolução nas áreas: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar. Os declínios estiveram nas áreas: Ciências Agrárias e Engenharias. O intervalo de 2016-2018 expõe crescimento na área Multidisciplinar e estabilidade nas demais. (Gráfico 19, Apêndice I).

A tendência geral aponta para grande expansão nas áreas Multidisciplinar e Ciências Sociais Aplicadas. Mostra também números significativos nas áreas das Humanidades. Todavia, em todas as regiões, verificou-se maior percentual de campos voltados para a produção aplicada, e em menor proporção estão as áreas de ciência básica e da saúde humana.

Para Silva Júnior (2017), “[...] a política de financiamento busca determinar a pauta de pesquisa das universidades em vez de respeitar sua autonomia.” (p. 207). Nessa perspectiva, as universidades são motivadas a produzir pesquisas vantajosas para as empresas financiadoras e/ou consumidoras de ciência do tipo que tem devolutiva rentável rapidamente. Em meio a esse cenário, pesquisas críticas e voltadas para o bem da coletividade dispõem de pouco espaço.

Assim, os programas de indução definidos pelas agências de fomento à pesquisa, anunciados no V PNPG enquanto promotores do desenvolvimento equânime para todo o país, não ultrapassam as margens de soluções paliativas. Conforme entendimento a partir de Mészáros (2008), esse modelo de atuação do Estado configura em tipos de corretivos estritamente marginais, benéficos ao capital e “[...] realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema.” (p. 27). Desse modo, imersos ao sistema capitalista, esses programas não possuem efeitos estruturais, mas conformadores.

Contudo, os avanços são inegáveis diante dos dados, isso porque há a atuação do movimento de resistência e luta pela garantia da educação, nos diferentes níveis, para todos. Professores, estudantes e demais sujeitos engajados com a causa marcam presença nos debates políticos de forma intensa e organizada, mediante sindicatos, associações e movimentos sociais. A articulação organizacional adequada e orientada estrategicamente rumo à consciência em desenvolvimento, defendida por Mészáros (2008), torna-se indispensável para o objetivo de transformação em todos os âmbitos da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa faz uma discussão acerca da política de expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira, nos marcos legais e temporais dos cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação, evidenciando as desigualdades regionais no processo. Para tanto, buscou sustentação teórica em autores de tradição no estudo das políticas educacionais brasileiras e da conjuntura político-econômica da qual é parte, bem como utilizou-se de documentos e banco de dados oficiais como fontes primárias para as análises.

A partir deste estudo, foi possível compreender que o Brasil ocupa um lugar de subdesenvolvimento na estrutura internacional capitalista e essa realidade a nível macro é refletida internamente no país, em conformidade com a teoria do desenvolvimento desigual e combinado de Trotsky. Assim, entende-se que a expansão da Pós-Graduação ocorre de modo desigual e combinado nas regiões brasileiras, da mesma forma que o desenvolvimento do capitalismo no país é desigual em relação aos países capitalistas centrais.

Considera-se que no Brasil existe relação direta entre desigualdades regionais de renda e acesso à educação, em todos os níveis, um cenário que deve ser atribuído à estruturação classista de ordem capitalista no país. Nesse ordenamento, a classe elitista estabelece domínio sobre as políticas sociais, sobretudo concernente à Pós-Graduação, tendenciando a produção de conhecimento em favor da manutenção da lógica capitalista.

A respeito dessa questão, foi discutido o papel central do neoliberalismo no processo de elaboração de políticas para a Pós-Graduação vinculadas à concepção de educação produtiva para o mercado. Nesse contexto, a função do Estado torna-se proteger e beneficiar a classe do empresariado educacional para que ofereça à população o serviço da educação. No entanto, devido a existência de grupos contrários à essa lógica, a educação pública gratuita ainda é garantida neste país.

No que concerne às políticas de enfrentamento às assimetrias regionais constantes nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, o I PNPG (1975-1979), contemporâneo à Ditadura Militar, foi o primeiro a determinar que a expansão deveria ocorrer mais equilibrada no tocante as regiões. Esse Plano notabilizou as desigualdades regionais na expansão *stricto sensu* com a exposição de dados, mas não realizou análise sobre a questão e nem definiu metas e objetivos para a solução do problema.

Referente ao II PNPG (1982-1985), a situação do desequilíbrio regional foi desconsiderada. Esse documento não apresentou dados diagnósticos da Pós-Graduação, não estabeleceu metas e nem definiu os recursos financeiros a serem destinados para o nível de

ensino. A ênfase do Plano se limitou na exigência de qualidade e rigidez no sistema de avaliação, com o fim do desenvolvimento econômico nacional.

O III PNPG (1986-1989) coincidiu ao período anunciado como a redemocratização do Brasil, após os duradouros anos de Ditadura Militar. Diferentemente do anterior, esse Plano revelou as disparidades regionais mediante números e expressou interesse em superá-las, com enfoque principalmente na região da Amazônia, por representar lugar distante dos centros culturais e científicos. Para tanto, chamou a atenção para a necessidade de maior apoio das agências financiadoras e elencou como uma estratégia o aumento da formação de cientistas na Amazônia brasileira.

No caso do IV PNPG (2005/2010), elaborado após debates com a comunidade científica, acadêmica e com a classe empresarial, o cenário de crescimento da Pós-Graduação *stricto sensu* no Plano expôs o aumento dos programas de doutorado, de mestrado e elevação no quantitativo de docentes da Pós-Graduação, ainda fez uma projeção de evolução para os anos seguintes. Afirmou enquanto objetivo geral a expansão equilibrada no país, após apontar o sistema desigual que prejudicava as regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste. O texto apresentou metas e anunciou aumento de bolsas na direção da expansão mais igualitária.

Por último, o VPNPG (2011-2020) tratou a matéria das assimetrias na distribuição da Pós-Graduação em seção específica para o tema. Com o objetivo em estatísticas mais precisas, esse documento considerou como parâmetro para medir desigualdades regionais as mesorregiões. O Plano confirmou que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste permaneciam desfavorecidas no processo de expansão da Pós-Graduação e destacou a importância da iniciativa do Governo Federal na instituição de Redes de Pesquisa e Pós-Graduação para o aumento de doutores nas regiões Norte e Nordeste.

A partir da análise dos cinco PNPG's, conclui-se que os primeiros Planos pouco deram atenção à questão da desigualdade regional na Pós-Graduação e os últimos já trazem preocupação com essas assimetrias do sistema, mas com a lógica de subordinação do conhecimento ao mercado. Esses documentos foram enfáticos no fortalecimento das alianças entre as instituições públicas produtoras de pesquisa e o setor empresarial, reforçando como finalidade maior da Pós-Graduação brasileira a produção de CT&I para a acumulação capitalista.

Assim, na lógica dos dirigentes da sociedade atual, que propaga a modernidade e estimula o consumo desenfreado de seus produtos e serviços vendidos sob o slogan fascinante da inovação tecnológica, o conhecimento científico se destaca como elemento substancial para a manutenção do modo de produção capitalista moderno, acompanhado de suas desigualdades

que são benéficas para alguns, cruéis para outros. As universidades, enquanto espaços de construção do saber científico, sobretudo nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, são objeto de ambição para as elites do capital na contemporaneidade.

Os grupos elitistas, com representantes nas empresas, nas universidades, nos órgãos do poder legislativo e executivo, se valem de seus instrumentos de poder para determinar o tipo de conhecimento produzido e o perfil de formação adequado para as demandas de mercado. Como já evidenciado nesta pesquisa, as políticas para a Pós-Graduação se ocupam em direcionar a pesquisa rumo ao produtivismo demandado pelas relações econômicas nacionais e internacionais. Os objetivos centrais dessas políticas se articulam diretamente com o grande capital, na busca pela acumulação, pelo lucro.

Um exemplo característico do êxito dessa lógica de educação é a volumosa expansão do Mestrado Profissional, demonstrada nos dados de expansão de cursos, matrículas e titulados (Tabela 10 e Tabela 14). Verificou-se que essa modalidade de formação *stricto sensu* vem crescendo em números bem maiores do que o Mestrado Acadêmico, propondo uma larga qualificação de mão de obra inclinada para as empresas, em cumprimento às orientações presentes nos documentos legais da Pós-Graduação, especialmente nos PNPG's.

Outra questão nesse sentido se refere ao crescimento de determinadas áreas de conhecimento em detrimento das demais. Constatou-se elevado aumento no número de programas das grandes áreas mais demandadas pelo setor produtivo. Por outro lado, foi notório também, no período de 1998-2018, uma expressiva ampliação de programas da área de Ciências Humanas, assim como houve significativa variação na área de Linguística, Letras e Artes (Tabela 17). Todavia, esse indicador igualmente apontou uma perspectiva desigual para a Pós-Graduação.

Evidentemente, este estudo tem como possibilidade seu aprofundamento para se entender como esse processo de expansão acontece nos pormenores das regiões brasileiras, em virtude de acreditar-se que o crescimento da Pós-Graduação não ocorre de forma homogênea dentro das regiões geográficas, estas devem ser analisadas atendendo suas particularidades territoriais e históricas. Como desafio, uma nova pesquisa poderá investigar a expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* considerando o movimento intrarregional (no interior das regiões), e nas regiões geográficas intermediárias e imediatas⁴⁶. Poderá também explorar o financiamento para os programas e seus conceitos frente às avaliações do MEC. Essas minúcias não foram

⁴⁶ Constituem a divisão geográfica regional do país, atualizada em 2017 pelo IBGE.

estudadas aqui devido aos limites circunstanciais e, sobretudo, temporais que a construção de uma dissertação de mestrado carregam.

A proposta de aprofundamento dessa discussão torna-se relevante tendo em vista a atual conjuntura política do Brasil. O vigente governo se mostra opositor à produção de conhecimento científico no país, com o discurso de que se faz necessário conter despesas para alavancar a economia, realiza cortes significativos para a pesquisa. Em relação a isso, o planejamento governamental, anunciado no início do ano de 2019, declarava que seriam realizados cortes financeiros em vários órgãos federais, tentando demonstrar que o foco era realmente poupar dinheiro, no entanto, o que se efetiva é uma ampla retirada de recursos focalizados na pasta da Educação, com cortes de bolsas (os ditos “bloqueios”) da Capes e CNPq.

Só no ano de 2019, três grandes cortes⁴⁷ para o financiamento da pesquisa foram anunciados. Assim, percebe-se uma política que efetua investidas à educação, sobretudo à Educação Superior, com o propósito de colocar em prática o modelo de desenvolvimento brasileiro marcado pelo distanciamento do Estado como financiador da pesquisa, restando a alternativa da entrada da iniciativa privada como financiadora/orientadora dessa produção de conhecimento.

Outra ação recente do Estado, na figura do MEC, que compromete a Educação Superior pública se corporifica no Programa Future-se. De acordo com o texto de lançamento da proposta, presente no endereço eletrônico do MEC, trata-se de um projeto inovador para as universidades, uma vez que “propõe uma mudança de cultura nas instituições públicas de ensino superior: maior autonomia financeira a universidades e institutos federais [...]. O fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo são algumas das propostas.”⁴⁸ Todavia, isso implica em desresponsabilizar o Estado com a manutenção desse nível de ensino e sua gradual privatização.

Em contrapartida, a sociedade civil, por meio de entidades representativas ligadas à pesquisa, vem se organizando para discutir a atual conjuntura, com posicionamentos contrários aos cortes orçamentários na educação e defendendo o investimento na pesquisa e na

⁴⁷ No primeiro anúncio de corte, em 9 de maio, a Capes comunicou o bloqueio de 3.474 bolsas. Depois, em 4 de junho, a Capes avisou que deixaria de oferecer 2,7 mil bolsas, sendo que esse número foi aplicado em cursos com conceito nota 3 [...]. O novo corte, anunciado no início de setembro (2), vai atingir 5.613 bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado no Brasil a partir deste mês. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/10/capes-vai-congelar-bolsas-de-pesquisa-ate-em-cursos-com-alto-nivel-de-avaliacao.ghtml>>. Acesso em: 11 set. 2019.

⁴⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=78211:mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos&catid=212&Itemid=86>. Acesso em: 11 set. 2019.

universidade pública e gratuita. A título de exemplo, além da intensa representatividade das universidades públicas em todo o país, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), as Universidades Aliadas por Medicamentos Essenciais (UAEM), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC) têm destinado seus espaços de debates para tratar sobre os investimentos na ciência brasileira. Todas apontam para o mesmo problema, o futuro incerto da produção científica em um governo que não considera como política de Estado a destinação de recursos públicos para a ciência.

Nesse debate, o ANDES-SN tem destaque pela intensa luta e grande produção em defesa da ciência e tecnologia e em favor da universidade pública, gratuita, de qualidade e com autonomia. O sindicato declara: “O ANDES-SN defende que a pesquisa e seu financiamento público sejam ampliados até atingir os patamares adequados para atender às necessidades da sociedade e não os interesses do mercado e do capital.” (ANDES-SN, 2013, p. 33). Assim, resiste à lógica dos grupos hegemônicos que retira o sentido de pesquisa de Pós-Graduação enquanto direito social e a transforma em mercadoria.

A busca pela superação da hegemonia exercida pela classe burguesa, grupo que historicamente tira proveito dos trabalhadores pela exploração da sua força de trabalho, resguardadas as particularidades de cada tempo histórico, traduz a inconformada luta do proletariado. Este é refém de um sistema que o oprime e que, por vezes, permite pequenas concessões, levando essa classe trabalhadora a acreditar na ilusão de que vive em igualdade com a classe dominante e que usufrui de liberdade para ser e ter como os capitalistas. No entanto, o proletariado acha-se em estado de oprimido não por opção, mas por imposição e necessita reconhecer essa condição, Freire (1987) alerta que esse reconhecimento não deve partir apenas da liderança revolucionária, todavia os oprimidos precisam lutar por sua libertação a partir da conscientização.

A mobilização da educação em conformidade com essa conscientização deve ter como fim o exercício da criticidade, os sujeitos organizados em movimentos sociais devem analisar as estruturas sociais e econômicas que os cercam, identificando o que produz injustiça, as desigualdades no acesso a bens materiais e culturais, a distribuição desigual da produção fruto do trabalho dos próprios excluídos, o modo como se é negada até mesmo a humanidade, na qual há a exploração do ser humano pelo seu semelhante.

A educação, como é constituída hoje, representa um produto da sociedade capitalista, nela refletindo interesses antagônicos igualmente presentes nos demais campos sociais. Por outro lado, também pode servir como instrumento contrário ao sistema que a

determina. Estudos como este confirmam que há produções acadêmicas de Pós-Graduação que se mostram como resistência às políticas educacionais servis ao capitalismo.

Por fim, esta pesquisa empenhou-se em apresentar uma crítica à desigualdade que predomina nos mais diversos campos do Brasil, com enfoque nas políticas e no processo de expansão da Pós-Graduação *stricto sensu*, e defendeu uma Pós-Graduação diferente da construída no fundamento capitalista, defende-se que esse nível de ensino produza pesquisas com o objetivo central no desenvolvimento da ciência em função do bem-estar da sociedade, comprometida com a coletividade e que seu crescimento seja de forma equânime nos espaços territoriais brasileiros.

Contudo, com entendimento a partir da fundamentação teórica utilizada, ressaltou-se aqui também que, embora existam avanços nesse campo de discussão como resposta ao movimento de resistência presente em toda a história da educação brasileira, os problemas inerentes ao capitalismo só serão solucionados via mudança estrutural, com a ruptura do sistema capitalista mediante construção coletiva e organizada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábria; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 30, n. 2, fev. 2014. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/53680>>.

ANDES-SN, Caderno 28. **Neoliberalismo e Política de C&T no Brasil: um balanço crítico (1995-2016)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/secretaria/gts/10-09-2018%20_Cardernos_ANDES_n%C2%BA_28_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_Janeiro_2018.pdf>.

ANDES-SN, Caderno 2. **Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira**. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/img/caderno2.pdf>>.

ANDRADE, Caio César Vioto. Entre o desenvolvimento e a desburocratização: política econômica e reforma administrativa na ditadura militar. **7ª Conferência Internacional de História Econômica e IX Encontro de Pós-Graduação em História Econômica**. 2018.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: Mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf>>.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 2006.

BARROSO, João. o Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997. cap. 3, p. 70-103. (Coleção Questões de Nossa Época: 56).

BIANCHI, Alvaro. **Trotsky em português: esboço bibliográfico**. Campinas: IFCH/Unicampi, 2005. (Col. Textos Didáticos, n. 54.). Disponível em: <<http://www.pensamentopolitico.com.br/trotskyportugues.pdf> >.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENCK, Simone Pereira Costa. **Os intelectuais e a política de Pós-Graduação no Brasil à luz do processo de elaboração dos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2014.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1967.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Secretaria de editoração e publicações, 1988.

BRASIL. IBGE. **PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo**. Estatísticas sociais, 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>>.

BRASIL. IBGE. **Sistema de Contas Regionais: Brasil 2015**. Contas Nacionais n. 57 - ISSN 1415-9813, 2015. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101307_informativo.pdf>.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. 2019**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea. **O Brasil em 2035: tendências e incertezas para a área social**. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8178/1/td_2348.pdf>.

BRASIL. **Medida Provisória nº 881, de 2019**. Brasília: Senado Federal, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003)**. 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Ensino Superior no Brasil: 1974/1978, Relatório**. Brasília, 1979. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002283.pdf>>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Diário Oficial da União, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm>.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável: Capes na Rio+20.** Brasília: Capes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Diretoria de Avaliação. **Relatório de Avaliação.** 2017. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrional-2017/20122017-ENSINO-quadrional.pdf>>.

BRASIL, **Plano Nacional de Pós-Graduação – I PNPG 1975 - 1979.** Brasília, 1975. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf>.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – II PNPG 1982 - 1985.** Brasília: Capes, 1982. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf>.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – III PNPG 1986 - 1989.** Brasília: Capes, 1986. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf>.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – IV PNPG 2005 - 2010.** Brasília: Capes, 2005. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – V PNPG 2011 - 2020.** Brasília: Capes, 2011. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>.

BRASIL. **PDE. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: MARE, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>.

BRASIL. **PND. III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980 – 1985).** Senado Federal, 1980.

BRASIL. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017.** Diário Oficial da União. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>>.

BRASIL. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019.** Diário Oficial da União. Brasília, 2019. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/novo_portal/portarias/22032019_Portarias_59e60.pdf>.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Diário Oficial da União. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-17-2009-12-29.pdf>>.

BRASIL. **Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Ministério da Educação, 2008.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Desenvolvimento, progresso e crescimento econômico**.

Lua Nova, São Paulo, 93: 33-60, 2014. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ln/n93/03.pdf>>.

BRITO, C. S.; GUIMARÃES, A. R. A expansão da Educação Superior e a desigualdade regional brasileira: uma análise nos marcos dos Planos Nacionais de Educação. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 44, p. 43-66, set./dez. 2017. Disponível em:

<<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/7898/3651>>.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Pesquisa, pós-graduação e conhecimento-mercadoria aplicado no Brasil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 44, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/pdf/715/71553908002.pdf>>.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CONTEL, Fabio Betioli. **As divisões regionais do IBGE no século XX (1942, 1970 e 1990)**.

São Paulo: Terra Brasilis (Nova Série) [Online]. Disponível em: <

<http://terrabrasilis.revues.org/990> >.

COSTA, Jales Dantas da. **Crise da hegemonia ou novo império norte-americano? um confronto entre a economia política dos sistemas-mundo e a nova economia política do sistema mundial**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

COURY, Maria de Amorim. **Ações do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010 para a redução de assimetrias regionais: avaliação dos instrumentos criados pela CAPES**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande/FURG, 2014.

DELLAGNEZZE, René. Os 100 anos da Revolução Russa de 1917, a Constituição da Federação da Rússia e os direitos humanos. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XX, n. 162, jul 2017. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=19211&revista_caderno=29>.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1984.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 47-81.

FARIAS, Laurimar de Matos. **O Trabalho Docente nas Instituições Públicas de Ensino Superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA**. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas Públicas Educacionais) – Universidade Federal do Pará, 2010.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 39. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. 8. ed. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FURTADO, Celso. **O Capitalismo global**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GASPAR, Ricardo Carlos. A trajetória da economia mundial: da recuperação do pós-guerra aos desafios contemporâneos. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 17, n. 33, pp. 265-296, maio 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cm/v17n33/2236-9996-cm-17-33-0265.pdf>>.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964 - 1985)**. ed. 5. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Reinaldo. Capital financeiro, bancário e industrial no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, (13): 179-189, dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643143>>.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. **O Imperialismo, Hoje**. Dossiê, n. 18. Rio de Janeiro: Tempo, 2005. p. 65-75.

GUERRA, A. et al. **Os donos do dinheiro: o rentismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. Disponível em: < <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2019/05/Os-donos-do-dinheiro-web.pdf> >.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. 01. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KATO, Fabíola Bouth Grello. **A Nova Política de Financiamento de Pesquisas: reforma no Estado e no novo papel do CNPq**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 2013.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação da educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964-1985): um espaço de disputas**. (Tese de Doutorado em História). Niterói: PPGH/UFF, 2010.

LOWY, Michael. **A Política do Desenvolvimento Desigual e Combinado: A Teoria da Revolução Permanente**. São Paulo: Sundermann, 2015.

MACHADO, Eliel. Governo Lula, neoliberalismo e lutas sociais. **Revista Lutas Sociais**. nov. 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18598/13797>>.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**. dez. 2011. Disponível em: <https://www.proec.ufg.br/up/694/o/11_artigos_o_governo.pdf>.

MAIA, Katia; ARRETCHE, Marta. **A desigualdade em diferentes nuances**. In: Desigualdade em movimento. São Paulo, OXFAM Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/desigualdade_em_movimento.pdf>.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: Reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 123-160.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Ridendo Castigat Mores. Fonte Digital, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf>>.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Alemanha**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1999.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, Livro I, 2013.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MESQUITA, Cristiane Soares de. **O papel do Capital Social na determinação das desigualdades regionais de renda no Brasil**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Recife, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. and Sanches, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cad. Saúde Pública**, Set 1993, vol. 9, n. 3, p. 237-248.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2014.

MOROSINI, Marília Costa. **A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios**. 2009. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/518.pdf>>.

NASCIMENTO, Georgia Simonelly Lima. **Desenvolvimento e Pós-Graduação: uma análise da visão contida no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) brasileiro**. Dissertação (Mestrado). Campina Grande, PB, 2015.

NAZARENO, Luísa de Azevedo. **Desigualdades regionais de renda no Brasil: potencial de queda por meio da educação**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2016.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente**. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9061/1/Ensino%20superior%20no%20Brasil.pdf>>.

OLIVEIRA, Carlos Alonso Barbosa de. **Processo de industrialização do capitalismo originário ao atrasado**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>>.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. 1. ed., revisada. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.

OLIVEIRA, Júlio César. **Análise do crescimento econômico e das desigualdades regionais no Brasil**. Estudos do CEPE, Santa Cruz do Sul, p. 5-26. ISSN 1982-6729. set. 2009. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/cepe/article/view/1004/764>>.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A financeirização da economia e suas consequências para a educação superior no Brasil. In: **O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco**. MARINGONI, Gilberto (Org.), editora olho d'água. FEPESP. São Paulo, 2017.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

OXFAM. **País Estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras**. São Paulo: Oxfam Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf>.

PAULANI, Leda Maria. Acumulação e rentismo: resgatando a teoria da renda de Marx para pensar o capitalismo contemporâneo. **Revista de Economia Política**, vol. 36, nº 3 (144), pp. 514-535, julho-setembro/2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v36n3/1809-4538-rep-36-03-00514.pdf>>.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 6. ed. 1961.

REIS, Luiz Fernando; MACÁRIO, Eptácio. Dívida pública, sistema tributário e financiamento de C&T no Brasil (2003-2017). In: MACÁRIO, E. et al (Org.). **Dimensões da crise brasileira: dependência, trabalho e fundo público**. 1. ed. Fortaleza: Praxis, 2018.

SANCHEZ Gamboa, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, Cássio Miranda. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>>.

SANTOS, José Almir Brito. **Instituição e expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* na Universidade Federal do Amapá (2006-2017)**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Amapá, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O dilema produtividade-qualidade na pós-graduação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 32-49, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/723>>.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SEVES, N. C. Capitalismo monopolista no Brasil: a implantação do novo padrão de acumulação do capital e a redefinição da hegemonia política no seio do bloco no poder. **Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina/2013**, 2013. p. 13-24. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v2_natalia_GIV.pdf>.

SILVA, Antonia Almeida. Estado e “conversão” democrática: legados da nova república para as políticas educacionais dos anos 1990. **Revista HISTEDBR**. mar. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640460/8019>>.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The New Brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Bauru: Práxis, 2017.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem**: Champagnt, 2009.

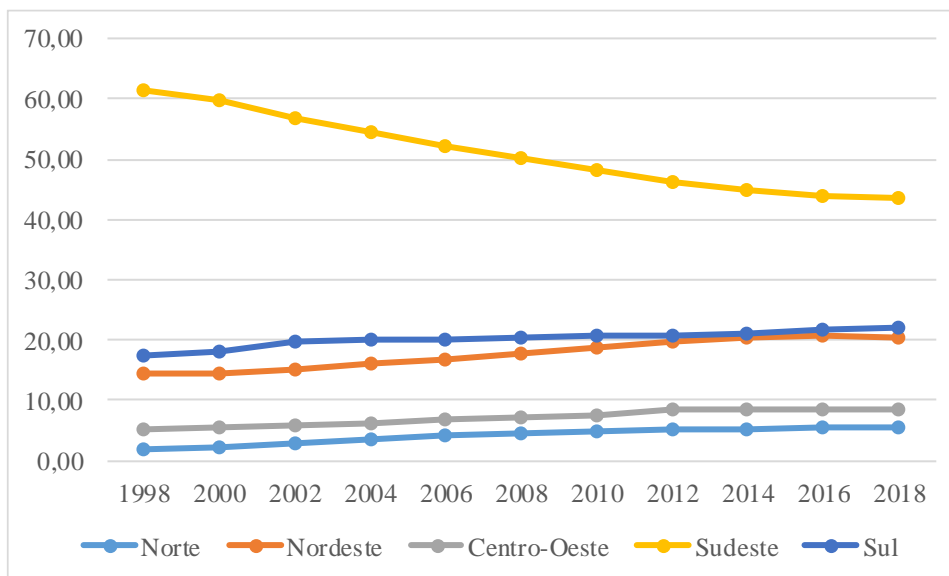
SUCUPIRA, Newton. **Definição dos cursos de pós-Graduação**. Parecer CFE 977/65. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>>.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo, Polis, 1985.

TROTSKY, Leon. **A história da Revolução Russa**. ed. do centenário. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2017.

APÊNDICE A – Gráficos da distribuição de Cursos de Mestrado Acadêmico (MA), por regiões brasileiras

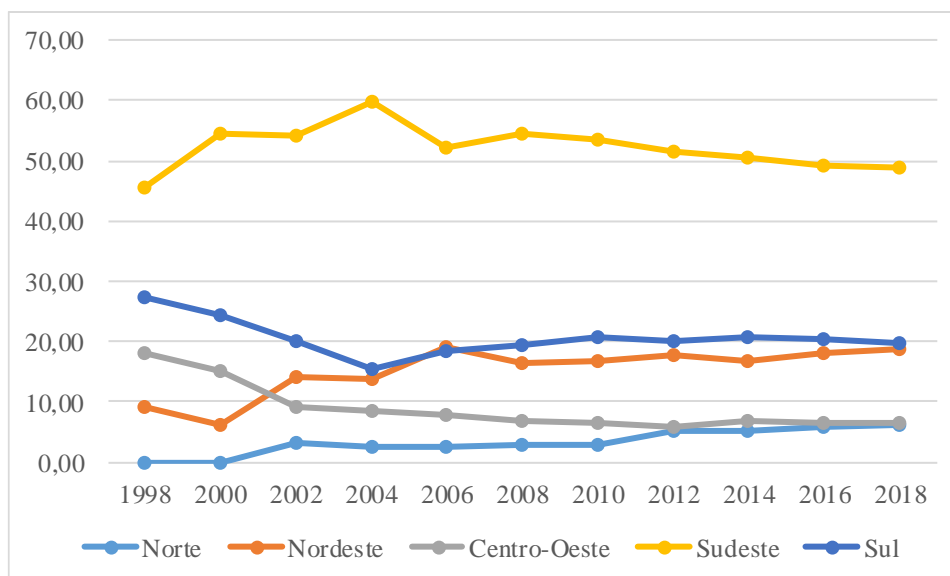
Gráfico 2: Evolução da distribuição de Cursos de Mestrado Acadêmico (MA), por regiões brasileiras (1998-2018)



Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

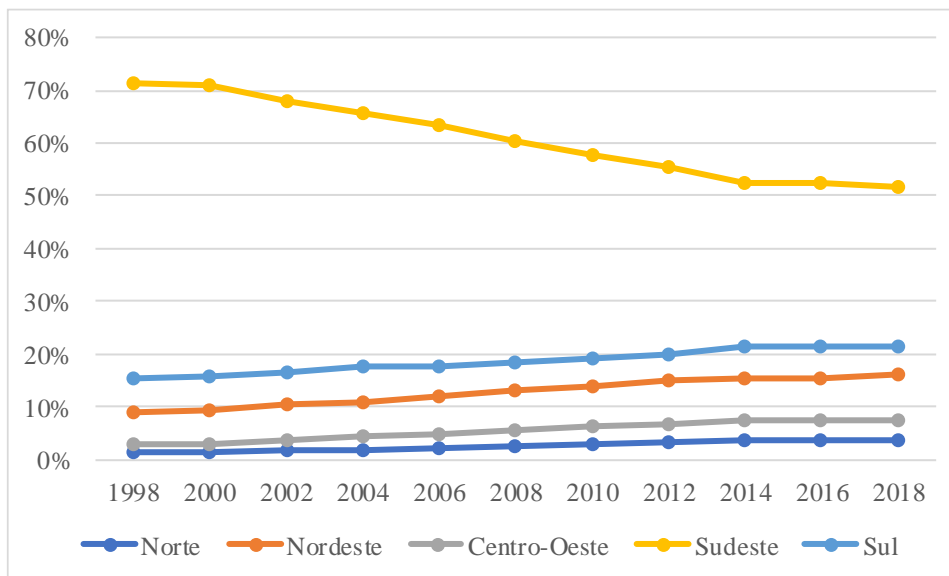
APÊNDICE B – Gráficos da distribuição de Cursos de Mestrado Profissional (MP), por regiões brasileiras

Gráfico 3: Evolução da distribuição de Cursos de Mestrado Profissional (MP), por regiões brasileiras (1998-2018)



Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

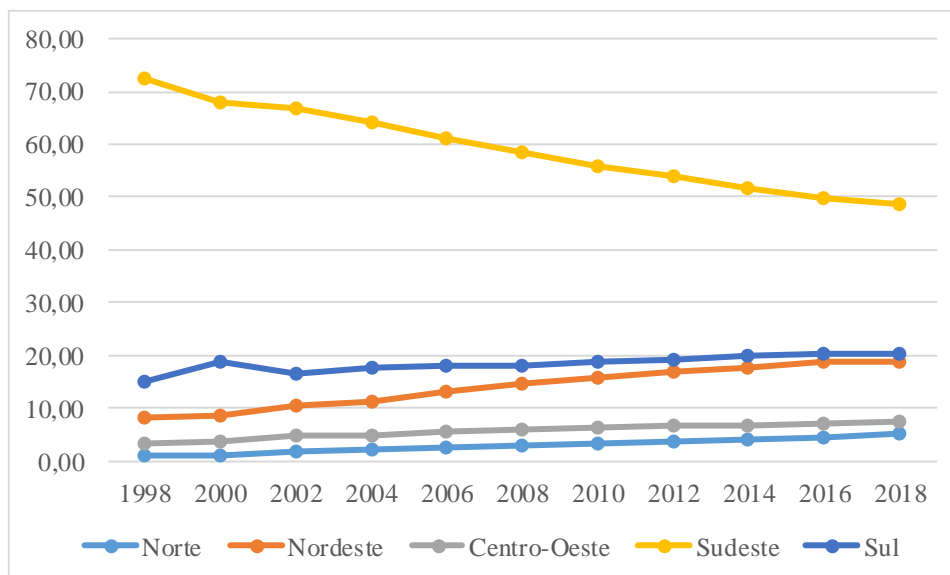
APÊNDICE C – Gráfico da distribuição de Cursos de Doutorado, por regiões brasileiras

Gráfico 4: Evolução da distribuição de Cursos de Doutorado, por regiões brasileiras (1998-2018)

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

APÊNDICE D – Gráficos da distribuição de Matrículas na Pós-Graduação *stricto sensu*, por regiões brasileiras

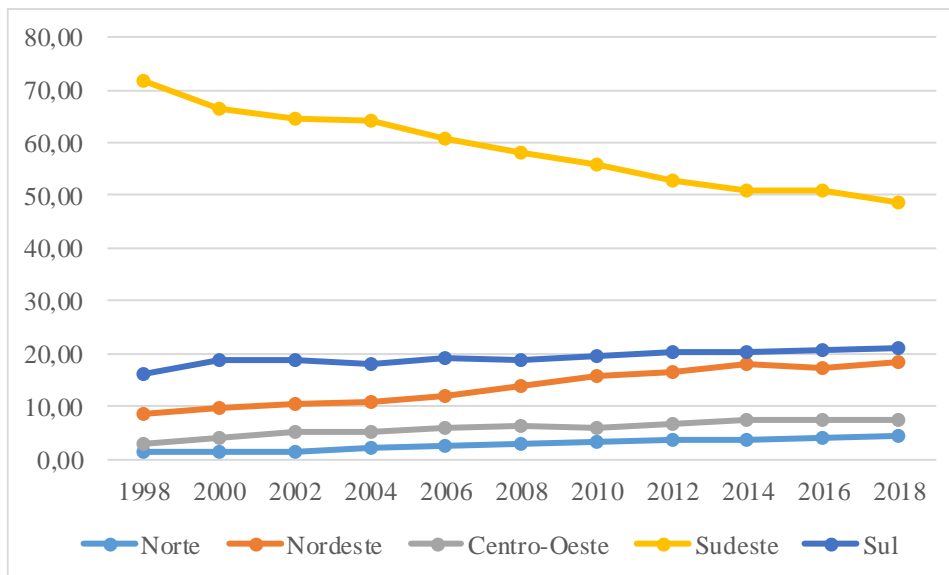
Gráfico 5: Evolução da distribuição de matrículas na Pós-Graduação *stricto sensu*, por regiões brasileiras (1998-2018)



Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

APÊNDICE E – Gráficos da distribuição de Titulados na Pós-Graduação stricto sensu, por regiões brasileiras

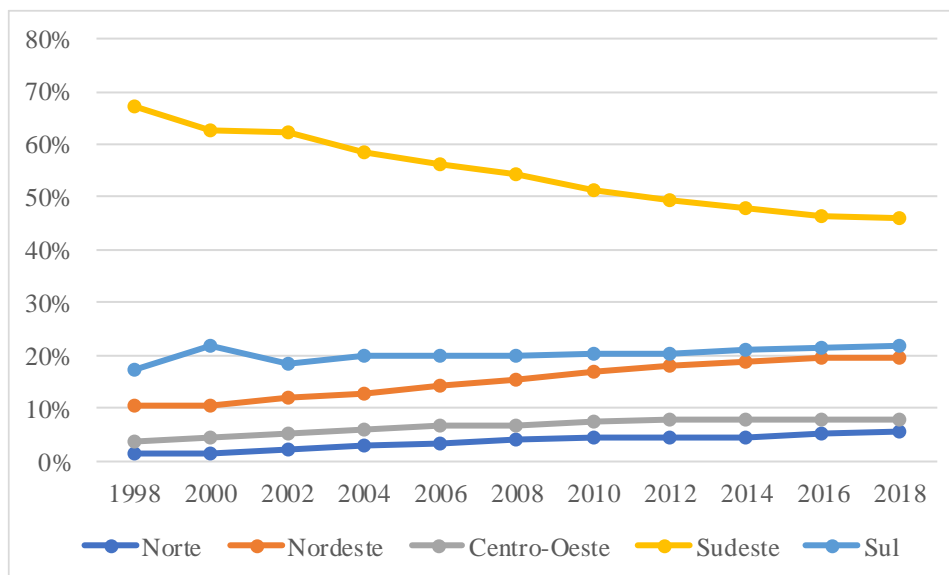
Gráfico 6: Evolução da distribuição de titulados na Pós-Graduação stricto sensu, por regiões brasileiras (1998-2018)



Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

APÊNDICE F – Gráficos da distribuição de Matrículas no Mestrado Acadêmico, por regiões brasileiras

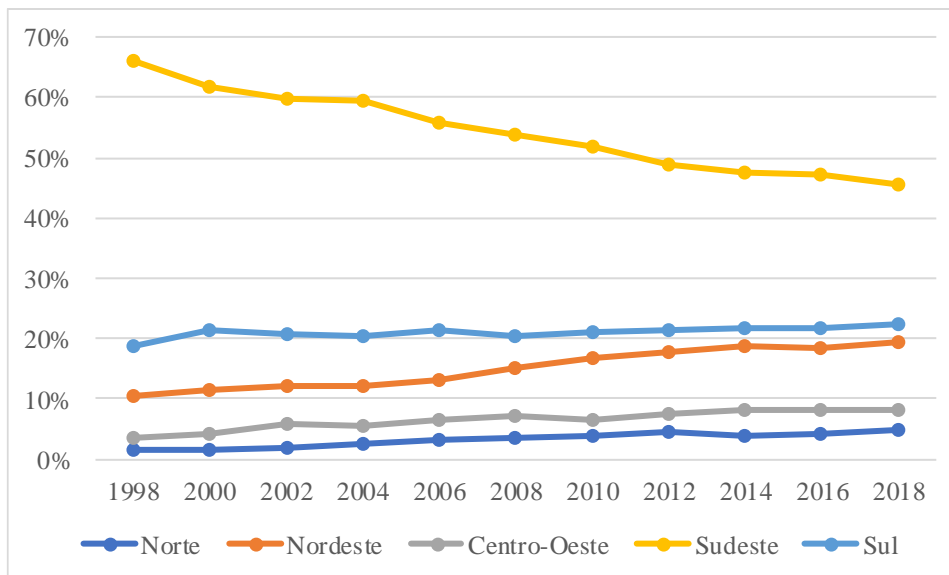
Gráfico 7: Evolução da distribuição de matrículas no Mestrado Acadêmico, por regiões brasileiras (1998-2018)



Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

APÊNDICE G – Gráficos da distribuição de Titulados no Mestrado Acadêmico, por regiões brasileiras

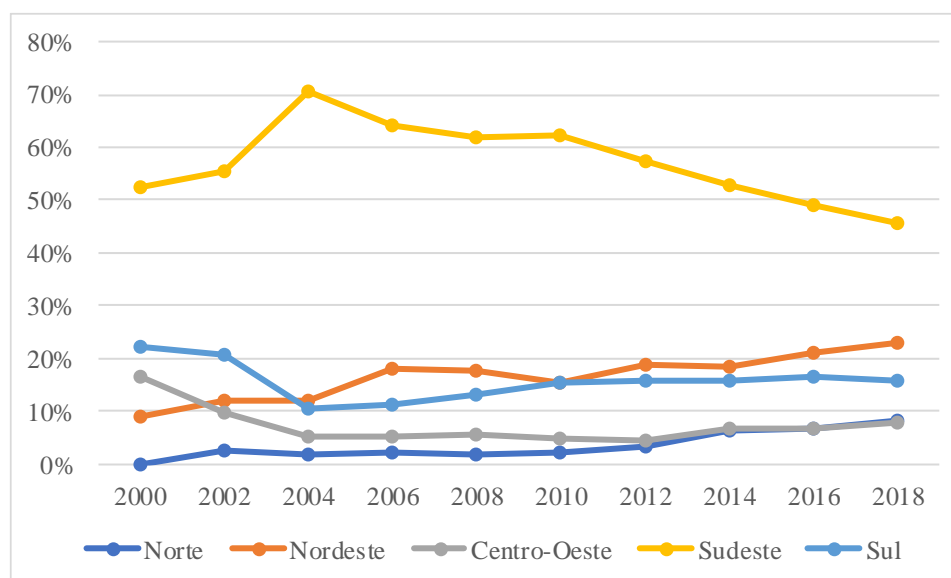
Gráfico 8: Evolução da distribuição de titulados no Mestrado Acadêmico, por regiões brasileiras (1998-2018)



Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

APÊNDICE H – Gráficos da distribuição de Matrículas no Mestrado Profissional, por regiões brasileiras

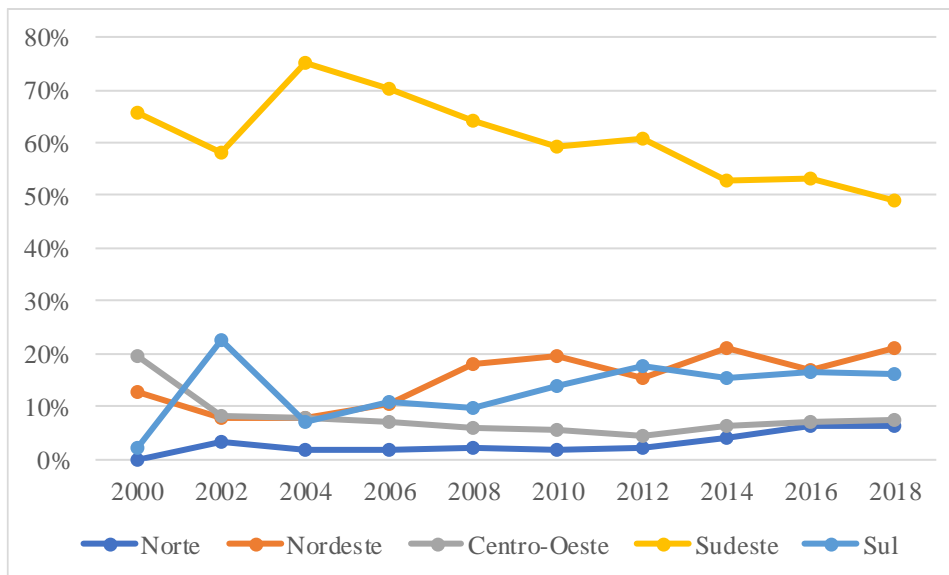
Gráfico 9: Evolução da distribuição de matrículas no Mestrado Profissional, por regiões brasileiras (1998-2018)



Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

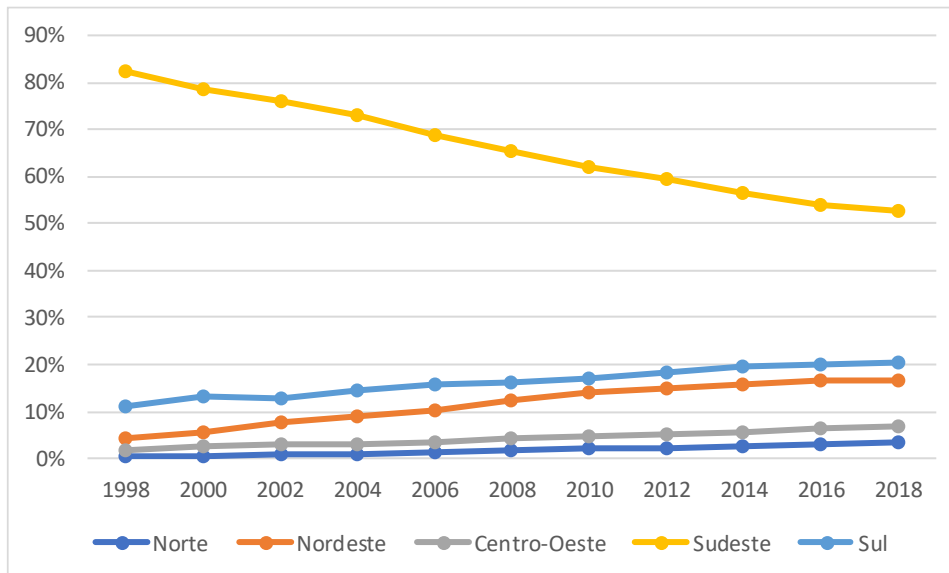
APÊNDICE I – Gráficos da distribuição de Titulados no Mestrado Profissional, por regiões brasileiras

Gráfico 10: Evolução da distribuição de titulados no Mestrado Profissional, por regiões brasileiras (1998-2018)



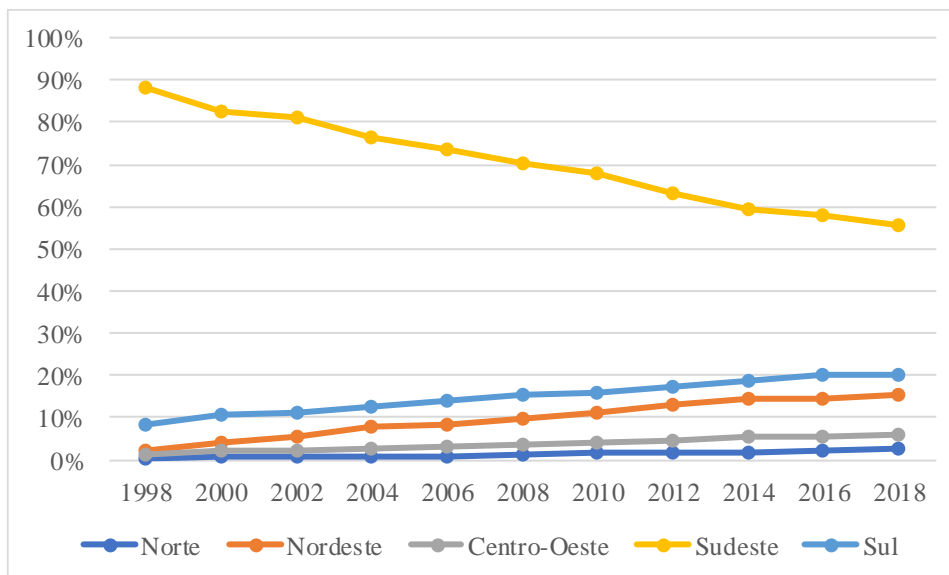
Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

APÊNDICE J – Gráficos da distribuição de Matrículas no Doutorado, por regiões brasileiras

Gráfico 11: Evolução da distribuição de matrículas no Doutorado, por regiões brasileiras (1998-2018)

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

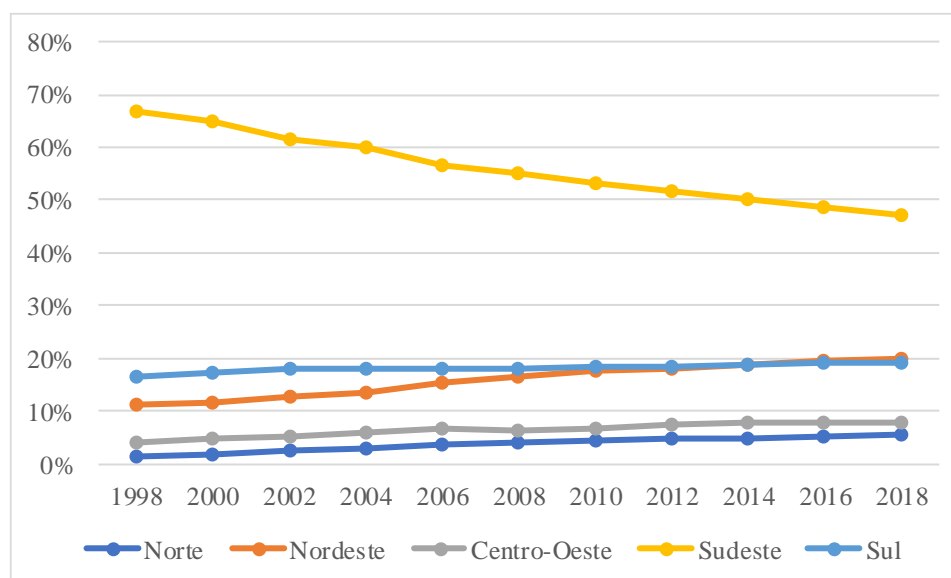
APÊNDICE K – Gráficos da distribuição de Titulados no Doutorado, por regiões brasileiras

Gráfico 12: Evolução da distribuição de titulados no Doutorado, por regiões brasileiras (1998-2018)

Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

APÊNDICE L – Gráfico da distribuição de Docentes de Pós-Graduação *stricto sensu*, por regiões brasileiras

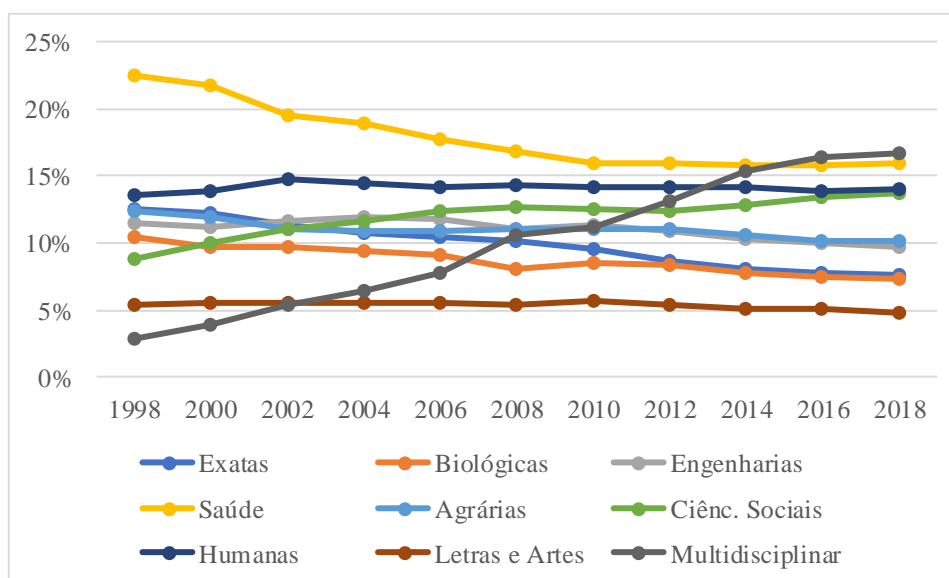
Gráfico 13: Evolução da distribuição de Docentes de Pós-Graduação *stricto sensu*, por regiões brasileiras (1998-2018)



Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

APÊNDICE M – Gráfico da distribuição de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, por grandes áreas de conhecimento

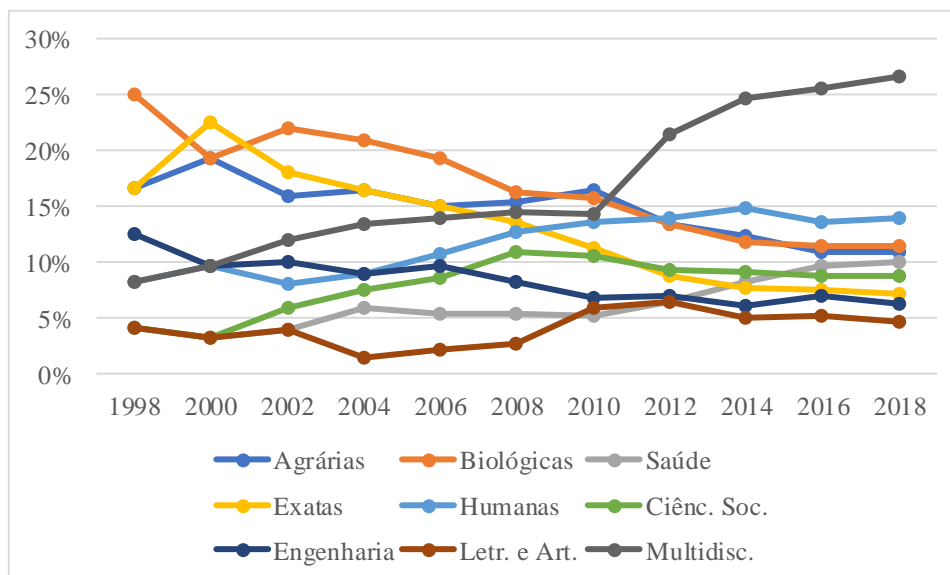
Gráfico 14: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018)



Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

APÊNDICE N – Gráficos da distribuição de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na região Norte, por Grandes Áreas de Conhecimento

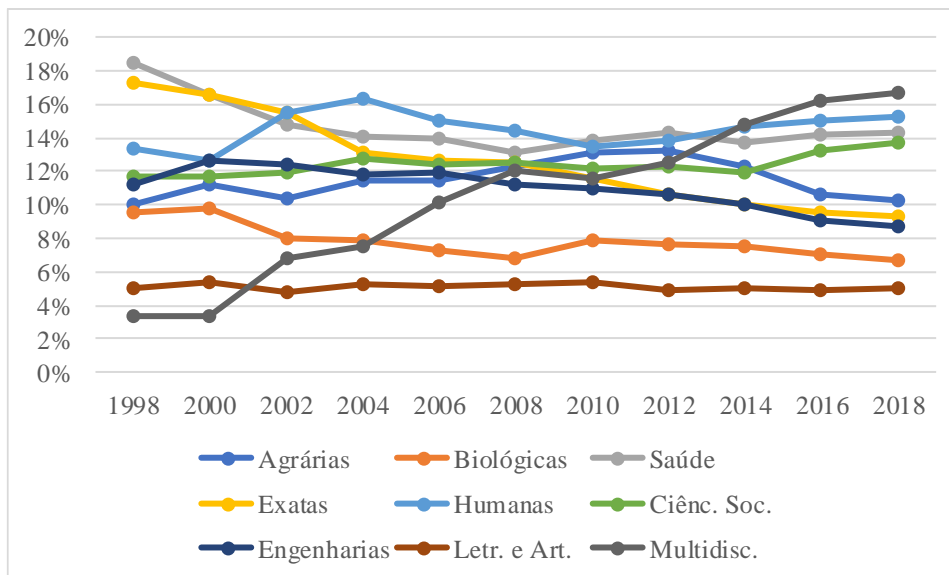
Gráfico 15: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na região Norte, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018)



Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

APÊNDICE O – Gráficos da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu na região Nordeste, por Grandes Áreas de Conhecimento

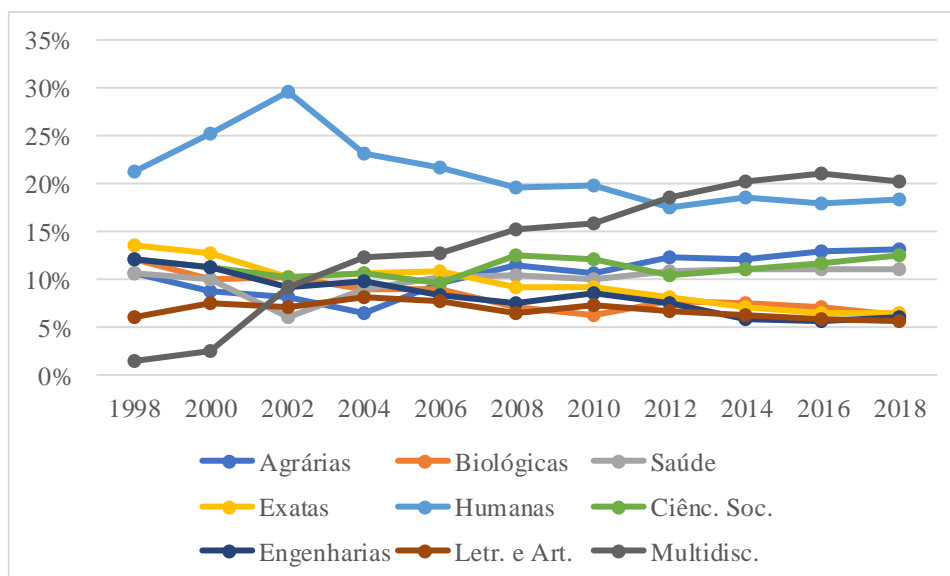
Gráfico 16: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu na região Nordeste, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018)



Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

APÊNDICE P – Gráficos da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu na região Centro-Oeste, por Grandes Áreas de Conhecimento

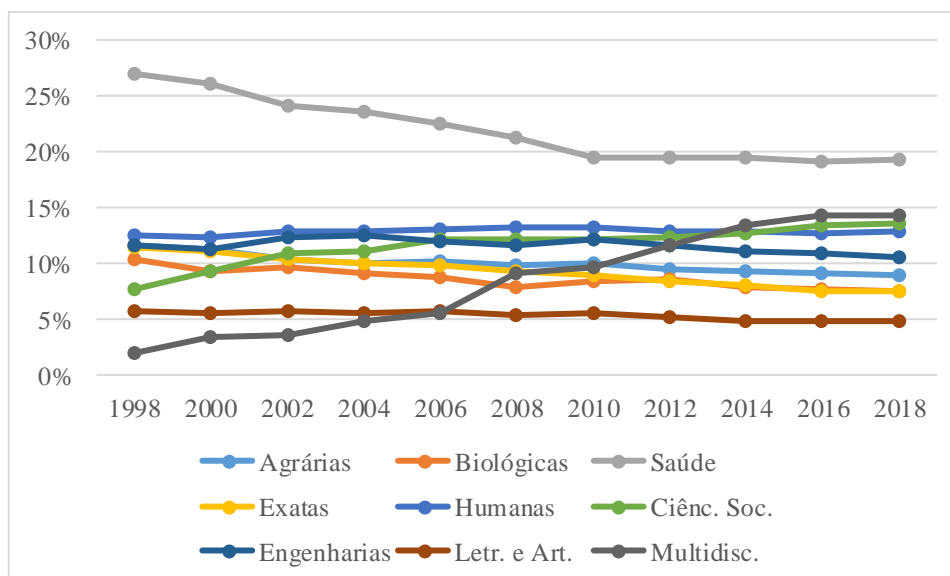
Gráfico 17: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu na região Centro-Oeste, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018)



Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

APÊNDICE Q – Gráficos da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu na região Sudeste, por Grandes Áreas de Conhecimento

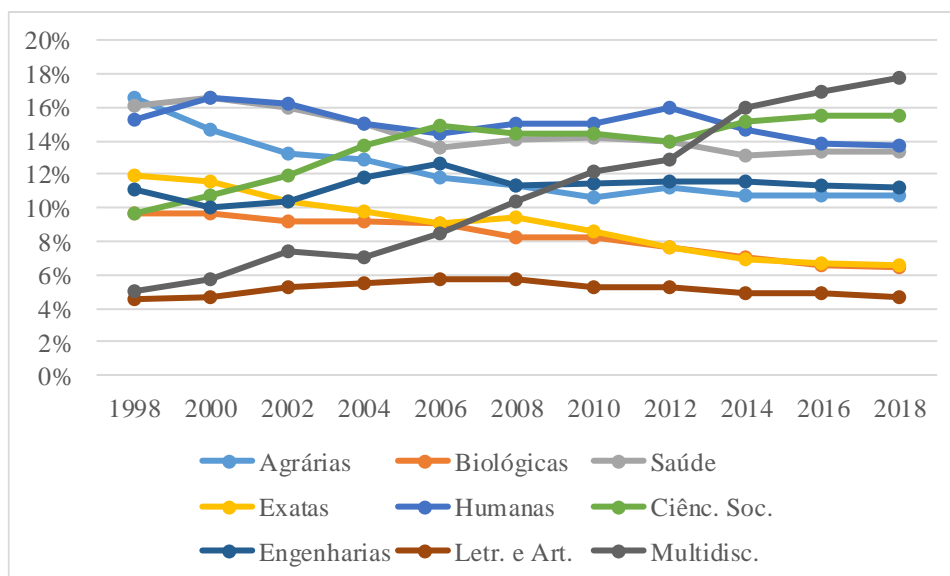
Gráfico 18: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu na região Sudeste, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018)



Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.

APÊNDICE R – Gráficos da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu na região Sul, por Grandes Áreas de Conhecimento

Gráfico 19: Evolução da distribuição de Programas de Pós-Graduação stricto sensu na região Sul, por Grandes Áreas de Conhecimento (1998-2018)



Fonte: Elaboração desta pesquisa a partir dos dados GEOCAPES.