



PÓS-GRADUAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO PROFISSIONAL

POSTGRADUATION, PROFESSIONAL WORK AND PROFESSIONAL
TRAINING

Daniella Borges Ribeiro¹

RESUMO

O artigo tem como objetivo discutir as diretrizes colocadas pelo atual Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) e os seus impactos para a formação e o exercício profissional do assistente social. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa através da qual foi possível observar o incentivo ao empresariamento da educação e da produção de conhecimentos a nível de pós-graduação; a indução de pesquisas em determinadas áreas e temas que são mais vantajosos para o mercado; o estímulo à “universidade empreendedora” e às parcerias entre o público e o privado; o comprometimento da autonomia científica do pesquisador; além do fortalecimento dos processos de avaliação da pós-graduação como forma de distribuição dos recursos. As diretrizes colocadas para as políticas de educação, ciência e tecnologia no Brasil ao reforçarem o projeto societário hegemônico na contemporaneidade nos permite reafirmar a vitalidade do nosso projeto ético-político que associa a luta em favor da formação e do exercício profissional crítico com o compromisso da construção de uma transformação societária que supere o projeto neoliberal em vigor.

Palavras chave: Pesquisa. Pós-graduação. Formação em Serviço Social. Trabalho.

¹ Graduada em Serviço Social, mestre e doutora em Política Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do Núcleo de Estudos em Movimentos Sociais e Práticas Sociais (NEMPS). Professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais, Comunicação - Jornalismo e Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

ABSTRACT

The article aims to discuss the guidelines put forward by the current National Postgraduate Plan (2011-2020) and its impact on the training and professional practice of the social worker. It is a bibliographical research with a qualitative approach through which it was possible to observe the incentive to entrepreneurship of education and the production of knowledge at the postgraduate level, the induction of research in certain areas and topics that are more advantageous for the market, The stimulus to the “entrepreneurial university” and the partnerships between the public and the private, the commitment of the scientific autonomy of the researcher, besides the strengthening of the processes of evaluation of the postgraduate as a form of distribution of the resources. The guidelines for education, science and technology policies in Brazil, by reinforcing the hegemonic societal project in contemporary times, allow us to reaffirm the vitality of our ethical-political project, which associates the struggle for formation and critical professional practice with the commitment of the Construction of a societal transformation that surpasses the neoliberal project in force.

Keywords: Research. Postgraduate. Training in Social Work. Work.

Submissão - 27/08/2016

Aceite – 13/01/2017

Introdução

O modo de produção capitalista, que tudo transforma em mercadoria, direciona cada vez mais a educação e a ciência para o atendimento das necessidades de reprodução alargada do capital. Assim, torna-se cada vez mais desafiadora a defesa e a concretização de uma formação profissional que não se traduza em uma simples formação para o mercado de trabalho em uma perspectiva instrumental e crítica do real.

Entendemos que a defesa de uma formação profissional comprometida com um projeto “vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 1993, p. 3), exige-nos a compreensão dos limites colocados pelo modo de produção capitalista e, em especial, pela política de educação, ciência e tecnologia atualmente vigentes, uma vez que estas políticas sociais estão sendo utilizadas para garantirem a retomada dos lucros em tempos de crise do capital. Sabe-se que a lógica mercantil se espalhou por todos esses campos, dificultando (mas não impossibilitando) a materialização de uma formação profissional que permita reflexões, produção de conhecimentos e intervenções críticas diante do cenário de avanço do conservadorismo e do

aguçamento das expressões da questão social.

Neste aspecto, tanto a formação profissional quanto os processos de trabalho do Serviço Social precisam estar concatenados com o projeto ético-político profissional cujos princípios são de ruptura com a sociedade burguesa. Assim, queremos chamar a atenção para a necessidade da adoção de uma postura crítico-investigativa que em nosso entender é transversal às dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, sendo todas estas dimensões complementares entre si. Parafraseando Iamamoto (2003, p. 20):

Um dos maiores desafios que o assistente social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo.

Nesta mesma direção Guerra (2007, p. 21) assevera que:

[...] sem dúvida a criação de alternativas passa exatamente pela pesquisa da realidade. Esta tende a explicitar a diferença entre ações voltadas unicamente para o imediato e aquelas que, pela via das mediações, são capazes de compreender o contexto institucional e, por isso, estabelecer novas possibilidades, projetar novas ações.

A produção de conhecimentos durante a formação e os processos de trabalho do Serviço Social, precisam estar acompanhados de uma perspectiva teórica sintonizada com os preceitos postos em nosso projeto ético-político profissional. Neste aspecto, corroboramos com a afirmação de Minayo (2002) quando ela diz que a teoria é “[...] uma espécie de grade ou janela através da qual o cientista olha para a realidade que investiga.” (MINAYO, 2002, p. 17).

De acordo com Silva et al. (2005, p. 72) na produção de conhecimentos o Serviço Social “[...] tem se colocado em defesa do projeto contra-hegemônico que reconhece o conhecimento como produção histórica e como ferramenta essencial para se desenharem outros destinos para a sociedade” sendo assim “[...] o Serviço Social assume a produção do conhecimento como possível contribuição da profissão para compreensão e solução de problemas sociais que afetam a grande maioria da população brasileira.” (SILVA et al., 2005, p. 72).

Segundo Sposati (2007) a pesquisa tornou-se disciplina obriga-

tória na formação dos assistentes sociais em 1982. Para Mota (2005, p. 12):

O processo que permitiu a articulação entre a institucionalização da profissão e o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação foi originalmente fomentado pelas necessidades prático-operativas da profissão e pelos requerimentos da sistematização da intervenção, seja ela técnica, política e/ou institucional. Todavia, foi a ampliação dos objetos de conhecimento, determinada tanto pelo agravamento da questão social, como por novos processos sociais surgidos no pós-64, aliados à complexificação das relações entre Estado, sociedade e mercado, que obrigaram o Serviço Social a procurar aporte nas ciências humanas e sociais, qualificando-se como um parceiro intelectual e também protagonista da produção e pesquisa social no Brasil.

A pesquisa é um instrumento de trabalho fundamental e não pode ser reconhecida como uma competência apenas dos docentes e demais pesquisadores. A pesquisa precisa ser adotada como um campo integrante da formação e do exercício profissional “[...] visto ser uma condição para se formular respostas capazes de impulsionar a formulação de propostas profissionais que tenham efetividade” (IAMAMOTO, 2003, p. 56) e que materializem os princípios do nosso projeto profissional crítico que é contrário a este modo de produção e às relações sociais capitalistas estabelecidas.

Verifica-se que todas as normatizações em vigor, tanto para a política de educação quanto de ciência e tecnologia, trazem explícita ou implicitamente o projeto de sociedade que se pretende construir ou reforçar. Dados os limites deste texto, optamos por desenvolver uma reflexão sobre os Planos Nacionais de Pós-Graduação² (PNPG), com destaque para o PNPG/2011-2020 e as diretrizes estabelecidas nestes planos para a produção de conhecimentos no Brasil, o que trouxe consequências para a formação e o exercício profissional do Serviço Social. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica baseada funda-

² Como já foi salientado a pesquisa se constitui como um elemento importante para a formação e o exercício profissional do Serviço Social não sendo uma atividade exclusiva da pós-graduação. Todavia, dada à necessidade de delimitação do tema optou-se por discutir a pós-graduação (visto que esta também se constitui em um espaço importante para dar a continuidade à formação profissional) e as consequências que o VI PNPG trouxe para a produção de conhecimentos e o nosso fazer profissional.

mentalmente na leitura e análise dos PNPG bem como das bibliografias que são referências na área.

1 A pós-graduação e o Serviço Social

O primeiro curso de mestrado em Serviço Social foi criado em 1972 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), seguido, no mesmo ano, pelo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Em 1981, surgiu o primeiro doutorado em Serviço Social do Brasil (e também da América Latina) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). (YAZBEK, SILVA; 2005).

Segundo Silva et al. (2005) os conhecimentos produzidos nos cursos de mestrado e posteriormente do doutorado em Serviço Social possibilitaram a incorporação e o amadurecimento do pensamento crítico o que foi essencial para a construção de um projeto profissional com referências teórico-metodológicas no campo marxista. A partir de então, o Serviço Social apontou para um sucessivo rompimento com o conservadorismo existente nos primórdios da profissão. Dado o nosso projeto ético-político que tem como princípio a superação da ordem social capitalista, compreendemos a tradição marxista como uma “janela” para desvelarmos a realidade, sendo esta uma perspectiva teórico-metodológica capaz de superar as aparências.

Em uma publicação datada de 1999, Trindade (1999) afirmou que 90% das pesquisas científicas e tecnológicas do Brasil foram desenvolvidas nas universidades públicas do País. Anos depois, verificou-se que cerca de 90% das pesquisas ainda eram desenvolvidas nas universidades públicas brasileiras, sendo o principal *lócus* desta produção os programas de pós-graduação *stricto sensu*. (BUENO, 2014).

Dados retirados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2016 demonstram que existem no Brasil 4.237 programas de pós-graduação *stricto sensu*. Desses, 1.306 são programas com mestrado, 77 com doutorado, 741 com mestrado profissional e 2.113 com mestrado e doutorado. Dos 4.237 programas de pós-graduação *stricto sensu* 34 são da área de Serviço Social³, sendo 16 programas com mestrado e 18 com mestrado e doutorado.

3 Trinta e três do Serviço Social e um de Economia Doméstica que pertence à área do Serviço Social.

Em relação ao número de cursos contabilizam-se 6.347 cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, sendo 3.419 cursos de mestrado, 2.187 de doutorado e 741 de mestrado profissional. Do quantitativo de 6.347 cursos, 52 são de Serviço Social⁴ (34⁵ cursos de mestrado e 18 de doutorado) (CAPES, 2016).

Os dados demonstram um crescimento significativo dos programas e dos cursos de pós-graduação no Brasil. Se em 1976 havia 673 cursos de pós-graduação, esse número aumentou para 2.993 cursos recomendados pela CAPES em 2004 e 6.347 em 2016 (YAZBEK, SILVA; 2005; CAPES, 2016).

No caso do Serviço Social, em 2005 existiam 19 programas de pós-graduação (19 de mestrado e 9 de doutorado). Dos 19 programas, 13 pertenciam as universidades federais, 3 as universidades católicas e 3 as universidades estaduais. Oito programas localizavam-se na região Sudeste, 6 no Nordeste, 3 no Sul, 1 no Norte e 1 no Centro-oeste (YAZBEK, SILVA; 2005). Já em 2016 esse quantitativo aumentou sendo 34 programas da área de Serviço Social⁶. Dos 34 programas, 21⁷ estão em universidades federais, 7 nas estaduais, 5 nas católicas e 1 em instituição particular.⁸ A região Sudeste ainda abriga a maior parte dos programas (13) seguida da região Nordeste (10), Sul (6), Centro-oeste (3) e Norte (2) (CAPES, 2016).

Embora tenha ocorrido uma maior expansão dos programas de pós-graduação nas instituições públicas de ensino se comparado às instituições particulares, devemos aqui problematizar que a produção de conhecimentos nas instituições públicas do Brasil nem sempre é revertida para a melhoria de vida da população brasileira. Ou seja, muitas vezes a única indagação que vem em nossa mente é: essa pesquisa está sendo desenvolvida em qual instituição, pública ou privada? Como se este aspecto por si só pudesse indicar se a pesquisa está ou não voltada para a satisfação das necessidades de vida da população. É claro que as pesquisas realizadas nas instituições privadas gozam

4 Cinquenta e um do Serviço Social e um de Economia Doméstica.

5 Trinta e três do Serviço Social e um de Economia Doméstica.

6 Trinta e três do Serviço Social e um de Economia Doméstica.

7 Vinte do Serviço Social e um de Economia Doméstica que está vinculado à Universidade Federal de Viçosa.

8 Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória.

de menor autonomia em relação às das instituições públicas, todavia, nem todos os conhecimentos produzidos nos estabelecimentos públicos estão em desarmonia com os interesses do mercado. Nesta ótica, como já sinalizamos, o conhecimento produzido pode vincular-se ou não a uma concepção teórico-metodológica que seja “janela e não grade” quanto ao desenvolvimento de reflexões e potencialidades que nos permita romper com este modo de produção.

2 Grade que nos aprisiona: a subordinação do conhecimento ao capital

O I PNPG englobou o período de 1975 a 1979 tendo como principais destaques a preocupação com a capacitação dos docentes, a integração da pós-graduação ao sistema universitário, a necessidade de se evitar as disparidades regionais, o financiamento e a estruturação de um sistema de avaliação integrado aos planos de pós-graduação subsequentes⁹ (OLIVEIRA, FONSECA, 2010; BRASIL, 2004a). Quanto ao financiamento o I PNPG deixou explícita a necessidade de recursos financeiros estáveis para a aplicação das diretrizes propostas para a política de pós-graduação. Aqui há de se destacar a participação das instituições privadas e das agências internacionais no financiamento aos programas, o que aponta para o fato de que as parcerias entre as empresas e as universidades não surgiram nos anos de 1990, apesar de terem alcançado graus mais intensos a partir de então.

No II PNPG (1982-1985) a pós-graduação continuou a ter como objetivo central a formação de profissionais qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando ao atendimento aos setores públicos e privados. Entretanto, em suas diretrizes o foco se direcionava para a qualidade do ensino superior e, especialmente da pós-graduação, “sendo necessário, segundo o MEC [...] a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação que já existia embrionariamente desde 1976 com a participação da comunidade científica” (ORLETTI, 2009, p. 135).

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

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

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

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

Analisando o percurso dos PNPG constata-se que após a consolidação dos programas de pós-graduação a avaliação de desempenho tornou-se o centro das preocupações. O argumento girava em torno da expansão do sistema com qualidade e com vistas à competição internacional. Sendo a pós-graduação um *locus* já reconhecido para a produção de conhecimentos¹⁰, a ênfase recaiu sobre o desenvolvimento da pesquisa e a avaliação de seus “produtos” (HOSTINS, 2006; BRASIL, 1985). Em lugar do conhecimento livre e desinteressado, a pesquisa passou a ser induzida cada vez mais a dar resultados imediatos (os “produtos”) aplicáveis às necessidades do setor produtivo, algo central nos planos seguintes.¹¹

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

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

Para Kuenzer e Moraes (2009) a ênfase na pesquisa e, portanto, na formação de pesquisadores dada pelo III PNPG influenciou a construção do novo modelo de avaliação da pós-graduação introduzida no biênio 1996-1997, pois:

[...] o novo modelo de avaliação, na medida em que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, provocará a inversão proposta anos antes pelo III PNPG: o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. (KUENZER, MORAES, 2009, p. 185).

Um novo PNPG deveria ser elaborado para subsidiar as ações direcionadas para a pós-graduação nos anos de 1990. Entretanto, alguns anos se passaram sem que houvesse um plano para a pós-graduação, uma vez que o plano anterior vigorou até 1989. O reconhecimento de que era preciso construir um novo plano nacional de pós-graduação fez com que a diretoria executiva da CAPES constituísse em 1996 uma comissão executiva responsável por organizar um seminário nacional que serviria de base para a construção do IV PNPG. Esse seminário ocorreu no final de 1996 e nele foi distribuído pela Capes um documento intitulado *Discussão da pós-graduação brasileira*¹² contendo onze estudos que haviam sido encomendados com temas que, segundo a agência, seriam importantes para a formulação do IV PNPG. Após este seminário foram elaboradas várias redações preliminares do IV PNPG, mas todos estes documentos tiveram “circulação restrita aos membros da diretoria da Capes” (BRASIL, 2010, p. 28).

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

O 4º plano, aquele que não foi promulgado, mas cujas diretrizes foram adotadas pela Capes, se caracterizou pelas ênfases na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças

12 Título que também deu nome ao Seminário.

13 Por exemplo: Orletti (2009).

no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG. (BRASIL, 2010, p. 15).

Por sua vez, o V PNPG (2005-2010), assim como os planos anteriores, aponta o sistema educacional como “[...] fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira.” (BRASIL, 2004a, p. 8). Este plano incentivou o ensino a distância na pós-graduação, argumentou em favor da flexibilização neste nível de ensino ressaltando que o mestrado não era condição indispensável para a inserção no doutorado, e ainda colocou em relevo a figura do mestrado profissional, com destaque para as engenharias.

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

A política industrial voltada para setores estratégicos - a indústria de software, fármacos, semicondutores e microeletrônica, e bens de capital - como também nas áreas consideradas ‘portadoras de futuro’ (biotecnologia e nanotecnologia) são campos nevrálgicos na correlação de forças internacionais em que o Brasil apresenta enorme potencialidade e nas quais a pós-graduação deveria dar maior atenção. Nessa perspectiva, torna-se necessário o fortalecimento dos programas espacial e de energia, a criação de programas de exploração do mar e da biodiversidade, assim como o efetivo desenvolvimento da região amazônica como instrumento de integração nacional. (BRASIL, 2004a, p. 50).

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

Assim, ficam claras no V PNPG (2005-2010) as ações que já vinham sendo delineadas desde o I PNPG no sentido de privilegiar algumas áreas do saber em detrimento de outras. Embora as chamadas “áreas estratégicas” tenham sido citadas em vários documentos an-

teriores, encontramos no V PNPG a explícita introdução da indução estratégica por áreas, algo que ficou ainda mais nítido a partir do VI PNPG (2011-2020).

3 O VI Plano Nacional de Pós-Graduação e a indução de temas de pesquisa

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

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

O VI PNPG retomou a ideia da indução estratégica (que já vinha se delineando, ficando mais forte a partir do V PNPG) e colocou como um de seus eixos “[...] a organização de uma agenda nacional de pesquisa, também ela organizada em torno de temas, de acordo com sua relevância para o país.” (BRASIL, 2010, p. 18). Ou seja, além da indução para o desenvolvimento de determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, agora se propõe de forma explícita a indução de temas direcionando a realização de algumas pesquisas.

Sabe-se que não há por parte do Estado (assegurador privilegiado dos interesses capitalistas o que é ainda mais perverso no caso de um país periférico como o Brasil) o interesse pelo desenvolvimento de todas as áreas da ciência de forma igualitária e isso pode ser observado a partir de um forte arcabouço que tem sido montado para este

fim.¹⁴ Partimos da compreensão de que essa indução de pesquisas por áreas e também por temas associa-se diretamente ao interesse pela produção de conhecimentos cujos resultados podem ser aplicados de forma imediata. Essa análise parte da leitura do próprio PNPG (2011-2020) que afirma:

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

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

Com a justificativa de que é preciso formar mais doutores “[...] em idade muito mais favorável à atividade de criação de conhecimento” (BRASIL, 2010, p. 127), e de que a formação deveria ocorrer em um tempo menor tendo um “custo mais adequado” (BRASIL, 2010, p. 127), o VI Plano também prevê o aligeiramento dos estudos propondo a “[...] implantação de doutorados diretos em áreas básicas e tecnológicas” (BRASIL, 2010, p. 127), o que realmente condiz com as mesmas diretrizes do atual PNE que, apesar de ter sido aprovado após o VI PNPG, já vinha sendo formulado nesses mesmos patamares de redução dos anos de estudo e do barateamento de seu custo, numa perspectiva de formação condizente com as necessidades do mercado de trabalho.

14 Por exemplo, a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004) (BRASIL, 2004b) e a chamada Lei do Bem (Lei nº 11.196/2005) (BRASIL, 2005).

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

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

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

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

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

Embora a produção de tecnologias e da chamada inovação apareça como elemento importante para a produção de mercadorias e de serviços, o Plano reconhece que são poucas as empresas que

empregam mestres e doutores pesquisadores. Partindo desta confissão, o VI PNPG propõe alguns objetivos que devem ser tomados para incentivar as empresas a se articularem com a universidade:

Elaborar estratégias para melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, promovendo ao mesmo tempo a ampliação e a diversificação do ensino médio e da educação superior, inclusive com a oferta de cursos de curta duração e a adoção do sistema de ciclos, e não apenas em universidades, facilitando e induzindo a possibilidade de aproveitamento de créditos entre cursos de diferentes modalidades e permitindo ‘pontes’ que não prolonguem desnecessariamente a permanência nos cursos superiores;

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

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

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

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

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

Apoiar iniciativas nos programas de pós-graduação que contemplem uma melhor integração entre universidades, governo e empresas, por meio da construção de redes de produção de conhecimento, baseadas na interdisciplinaridade, na aplicabilidade e na responsabilidade social do conhecimento, com políticas indutoras para a pesquisa em tecnologias sociais e vinculadas à preocupa-

ção com a sustentabilidade.’ (BRASIL, 2010, p. 192-193).

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

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

A conversão do professor em um empreendedor, um prestador de serviço ao mercado e captador de recursos, faz parte de uma lógica bastante atual que busca um consenso entre docentes, discentes e empresários favorecedores do capital. A universidade torna-se “refém” dos interesses particularistas do ambiente privado; ao professor oferece-se uma complementação de salários que fragmenta a luta nacional por melhores condições de trabalho e pela universidade pública, gratuita e de qualidade; aos alunos são oferecidas bolsas para servir ao empresariado e, às empresas são apresentadas medidas que as eximem de contratar profissionais que produzam tecnologia e inovação uma vez que, tanto os pesquisadores quanto o espaço para a produção deste tipo de conhecimento, são oferecidos pela universidade com a aprovação do Estado brasileiro.

Essa parceria entre o público e o privado, inaugura uma forma de privatização de difícil percepção para o conjunto da população

que não identifica nos meandros deste processo uma forma de escoamento de recursos do fundo público para ações privadas, que só se revertem em benefício para o cidadão que puder comprar o resultado do conhecimento produzido no mercado, seja em forma de objetos ou de serviços.

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

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

As disparidades regionais continuam sendo uma preocupação do atual Plano que discute as assimetrias entre as regiões e traz uma preocupação com as assimetrias entre as instituições de ensino e as áreas do saber. Vejamos:

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

O VI PNPG parece inovar ao abordar as assimetrias entre os

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

É preciso ressaltar que o VI Plano pressupõe que a parceria entre o público e o privado é o elemento de sucesso para a produção de conhecimentos e para a superação do atraso tecnológico brasileiro; que a pesquisa precisa resultar em produtos inovadores e competitivos e por isso, nem todas as ciências terão o mesmo tratamento; e que os produtos desenvolvidos pelas pesquisas devem ser apropriados pelas empresas, pois estas possuem competências para lidar com os “negócios”.

Ao incentivar a articulação entre a universidade e o mundo empresarial, que é a tônica atual da política de educação em todos os níveis, o VI Plano deixa claro a necessidade de:

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

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

A ampliação substancial da pós-graduação brasileira com ênfase nas áreas tecnológicas e engenharias: o déficit é grande nessas áreas e, devidamente estimuladas, elas poderão contribuir de maneira estratégica para o desenvolvimento de setores energético, de telecomunicações, automotivo, petroquímico e químico, farmacêutico, odontológico e médico-hospitalar, siderúrgico, aeronáutico, de eletrodomésticos, agronegócios, alimentos e têxteis, entre outros. (BRASIL, 2010, p. 300).

Ao se referir ao déficit nas áreas tecnológicas e engenharias o VI Plano apresenta o interesse não só em aumentar o quantitativo de profissionais formados nestas áreas, mas, salienta a necessidade de que estes profissionais sejam inseridos nas indústrias. Entretanto, nem todos os conhecimentos produzidos nas ciências tecnológicas e nas engenharias são incentivados pelo Plano. O que há, é um interesse em assuntos específicos destas áreas que possam contribuir para o desenvolvimento das empresas e das indústrias. Talvez seja por isso que o VI PNPG destaca além das áreas consideradas estratégicas, os temas que são considerados mais relevantes. Esta é mais uma consideração que nos permite afirmar que o destaque dado para as tecnologias e as engenharias não são em decorrência de um discutível déficit de profissionais formados destas áreas porque se assim o fosse, haveria estímulo para esta área do conhecimento independente do tema pesquisado. Mas, o que tem sido incitado é a produção de um conhecimento em uma área determinada e com um tema específico, o que a nosso ver coloca em risco a liberdade da produção intelectual favorecendo a produção de um conhecimento ligado e subjugado aos anseios da cadeia produtiva.

Considerações Finais

As diretrizes colocadas pelo VI PNPG trazem consequências de duas ordens (que não são estanques entre si) às quais pretendemos destacar: 1. as repercussões para a população brasileira de uma forma geral; 2. os impactos para a formação e o exercício profissional do assistente social.

Quanto ao primeiro destaque, devemos mencionar: o escoamento do dinheiro público para as instituições de ensino privadas, retirando de parte da população a possibilidade de estudar em instituições públicas, gratuitas, laicas e de qualidade; o emprego de recursos públicos em empresas através de bolsas de pesquisa concedidas para mestres e doutores atuarem no setor produtivo; o estímulo para que sejam realizadas pesquisas com recursos públicos cujos resultados são direcionados para a venda (o que elimina o acesso igualitário a esses resultados); a desobrigação das pesquisas realizadas com recursos públicos em relação ao compromisso com a melhoria de vida da classe trabalhadora brasileira (que inclusive é quem financia os programas de pós-graduação *stricto sensu* públicos).

Os assistentes sociais também são afetados por estas consequências, dado o seu pertencimento de classe e em decorrência do processo de formação e exercício profissional. No âmbito da formação na pós-graduação percebe-se a diminuição de recursos para as pesquisas uma vez que os conhecimentos requeridos pelo mercado encontram-se majoritariamente em outras áreas como das ciências agrárias, exatas e da terra. Sendo assim, a diminuição de recursos para as pesquisas em nossa área poderá trazer dificuldades para a sustentação dos nossos programas de pós-graduação¹⁵ e, consequentemente, para a formação profissional seja na pós-graduação ou na graduação (que depende da formação dos docentes na pós e das bibliografias produzidas nestes espaços). Há aqui uma reflexão a qual não podemos nos esquivar: torna-se cada vez mais necessário assegurar que as nossas pesquisas não sucumbam às necessidades do capital. As nossas pesquisas enquanto instrumentos cruciais para a leitura e a transformação da realidade não podem ir em direção aos anseios capitalistas produzindo conhecimentos que não estão comprometidos com a melhoria de vida da classe trabalhadora. Pesquisas deste porte (para o atendimento exclusivo das necessidades de reprodução alargada do capital) tendem à ampliação das desigualdades sociais e ao reforço da ideia de que o desenvolvimento científico e tecnológico nos marcos capitalistas nos conduzirá ao desenvolvimento econômico e social.

Por fim, é preciso salientar que as diretrizes colocadas para as políticas de educação, ciência e tecnologia no Brasil nos permitem reafirmar a vitalidade do nosso projeto ético-político, que associa a luta em favor da formação e do exercício profissional crítico com o compromisso da construção e efetivação de uma transformação societária que supere o projeto neoliberal em vigor. Assim, temos como desafio a produção de conhecimentos que de fato contribuam para o fortalecimento das lutas sociais e que visem à melhoria das condições de vida da classe trabalhadora, muito embora as condições postas pelo ideário neoliberal sejam contrárias a estes princípios.

15 A diminuição de recursos pode ocasionar a diminuição do número de pesquisas e de publicações rebaixando as notas dos programas na avaliação da CAPES e esse processo poderá se reproduzir como um “círculo vicioso”.

REFERÊNCIAS

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

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

_____. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-D: 3 dez. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 9 jun. 2014.

_____. Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005. Institui o Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologia da Informação - REPES, o Regime Especial de Aquisição de Bens de Capital para Empresas Exportadoras - RECAP e o Programa de Inclusão Digital; dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica; altera o Decreto-Lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967, o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972, o Decreto-Lei nº 2.287, de 23 de julho de 1986, as Leis nºs 4.502, de 30 de novembro de 1964, 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.245, de 18 de outubro de 1991, 8.387, de 30 de dezembro de 1991, 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.981, de 20 de janeiro de 1995, 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 9.311, de 24 de outubro de 1996, 9.317, de 5 de dezembro de 1996, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 10.336, de 19 de dezembro de 2001, 10.438, de 26 de abril de 2002, 10.485, de 3 de julho de 2002, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.755, de 3 de novembro de 2003, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 10.865, de 30 de abril de 2004, 10.925, de 23 de julho de 2004, 10.931, de 2 de agosto de 2004, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 11.051, de 29 de dezembro de 2004, 11.053, de 29 de

dezembro de 2004, 11.101, de 9 de fevereiro de 2005, 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Medida Provisória nº 2.199-14, de 24 de agosto de 2001; revoga a Lei nº 8.661, de 2 de junho de 1993, e dispositivos das Leis nºs 8.668, de 25 de junho de 1993, 8.981, de 20 de janeiro de 1995, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.755, de 3 de novembro de 2003, 10.865, de 30 de abril de 2004, 10.931, de 2 de agosto de 2004, e da Medida Provisória nº 2.158-35, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF: 22.nov. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11196.htm>. Acesso em: 20 fev. 2015.

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

BUENO, Ana Paula. A universidade e os projetos para o país. **Caros Amigos**, São Paulo, ano XVIII, n. 70, p. 23-24, 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Dados Quantitativos de Programas Recomendados e Reconhecidos. In: PLATAFORMA SUCUPIRA. [2016]. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=EQ1EU5Q-UHawckHGLnM3ijn5.sucupira-214>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução nº 273, de 13 de março de 1993**. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_273-93.pdf> Acesso em: 3 fev. 2016.

GUERRA, Yolanda. O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 91, ano XXVIII, p. 5-33, 2007.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os planos nacionais de pós-gradua-

ção (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Entre vãos de águia e passos de elefante: caminhos da investigação na atualidade. In: _____; DESLANDES, Fernanda de Souza. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

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

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

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

SILVA, Maria Ozanira da Silva et al. A pesquisa, a produção e a divulgação de conhecimento dos programas de pós-graduação na área de Serviço Social. In: _____; CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de (Orgs.). **Serviço Social, pós-graduação e produção de conhecimento**

no Brasil. São Paulo: Cortez, 2005.

SPOSATI, Aldáza. Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social. **Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 15-25, 2007.

TRINDADE, Hégio. As universidades frente à estratégia do governo. In: _____. **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

YASBECK, Maria Carmelita; SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Das origens à atualidade da profissão: a construção da pós-graduação em Serviço Social no Brasil. In: CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de; SILVA, Maria Ozanira da Silva (Orgs.). **Serviço Social, pós-graduação e produção de conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

