

A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA NO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

*TRAINING FOR BRAZILIAN UNIVERSITY PROFESSORS IN THE HISTORY
OF POSTGRADUATE PUBLIC POLICIES*

*FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS BRASILEÑOS EN LA
HISTORIA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE POSGRADO*

MATHEUS NAVILLE GUTIERREZ

Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP) – Campinas – SP.

matngutierrez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2052-1180>

ANA DE MEDEIROS ARNT

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora
no Instituto de Biologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Campinas –
SP.

anaarnt@unicamp.br

<https://orcid.org/0000-0003-1270-5422>

Recebido em: 17/01/2023

Aceito em: 04/08/2023

Publicado em: 31/10/2024

Resumo

Este trabalho busca analisar o desenvolvimento da pós-graduação através das políticas públicas brasileiras e a sua influência no âmbito integral do trabalho docente universitário no Brasil. As principais políticas públicas analisadas foram o Parecer nº 977, de 1965, e todos os Planos Nacionais de Pós-Graduação. O Parecer nº 977 é o principal definidor do modelo de pós-graduação e formação para docência universitária, com os PNPGs seguindo a lógica. As políticas públicas discutem o foco na formação docente apenas no aspecto da produção científica, desconsiderando a totalidade do que é exigido de um docente universitário. Buscando uma pedagogia universitária crítica e abrangente, essas perspectivas historicamente consolidadas precisam ser rompidas dentro dos programas de pós-graduação.

Palavras-chave: Formação docente; Universidade; Plano Nacional de Pós-Graduação.

Abstract

This work focuses on analyzing the development of postgraduate studies through Brazilian public policies and their influence on the full scope of university teaching work in Brazil. The main public

policies analyzed were Document 977 from 1965, and all National Postgraduate Plans. Document 977 is the main definer of the postgraduate and training model for university teaching. Public policies argue that professor training is focused only on the aspect of scientific production, such as publications in journals, disregarding the totality that is required of a university teacher. Seeking a critical university pedagogy, these historically consolidated perspectives need to be broken within post-graduation programs.

Keywords: Teacher training; University; National Postgraduate Policies.

Resumen

Este trabajo se enfoca en analizar el desarrollo del postgrado a través de las políticas públicas brasileñas y su influencia en el ámbito integral del trabajo docente en Brasil. Las principales políticas públicas analizadas fueron el Parecer nº 977 de 1965 y todos los Planes Nacionales de Postgrado. El Parecer nº 977 es el principal definidor del modelo de postgrado y formación para docencia universitaria, con los PNPG siguiendo el mismo modelo. Las políticas públicas discuten que la formación docente es enfocada apenas en el aspecto de la producción científica, desconsiderando la totalidad de lo exigido en un docente universitario. Buscando una pedagogía universitaria crítica, esas perspectivas históricamente consolidadas necesitan ser rotas dentro de los programas de postgrado.

Palabras clave: Formación docente; Universidad; Plan Nacional de Posgrado.

1 Introdução

A docência universitária no Brasil é um campo que sempre se estabeleceu com a construção e manutenção das universidades públicas no decorrer da história. Com esforços recentes de pesquisadores, a docência universitária tem sido foco de diversas pesquisas e começou a se estabelecer enquanto área de estudos com uma abordagem sobre as questões do trabalho e da identidade docente no ensino superior (Almeida, 2012; Pimenta; Almeida, 2011; Cunha, 2006a). No arcabouço sobre a formação para a docência universitária, encontramos trabalhos que envolvem as atividades de estágio docente (Costa; Girotto Júnior, 2022; Joaquim; Boas; Carrieri, 2013); porém, questionamos, neste trabalho, uma temática pouco explorada e que exige maiores esforços acadêmicos: a formação inicial para a docência universitária.

O modelo atual de carreira docente universitária tem um caminho popularmente estabelecido: inicia-se a formação durante a graduação, eleva-se para a pós-graduação *stricto sensu*, para a formação como mestre e/ou doutor e, com o desenvolvimento de publicações em revistas científicas e relevância acadêmica, pode-se almejar um cargo como docente universitário. Esse processo, que foi historicamente consolidado no Brasil, indica que a formação para a docência universitária acontece no decorrer da pós-graduação. Reforçando essa informação, os dados mais recentes disponibilizados pelo governo federal mostram que 90,5% dos docentes contratados em período integral em universidades públicas – federais e estaduais

– formaram-se em algum curso de pós-graduação, sendo eles 64,4% doutores e 26,1% mestres (Brasil, 2020).

Neste trabalho, buscamos analisar como o desenvolvimento histórico das políticas públicas para a pós-graduação direcionou a formação inicial para a docência universitária e suas influências no trabalho do docente universitário.

A pós-graduação é complexa, ampla e diversa, e para isso foi objetivado analisá-la a partir das políticas públicas federais, priorizando os documentos que formalizaram e direcionaram a Pós-Graduação no Brasil, sendo os principais deles o Parecer nº 977, de 1965, e os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), que foram escritos a partir de 1975, tendo cinco publicações promulgadas em momentos distintos, nomeadas PNPG I, II, III e IV, e 2011-2020. Apesar do PNPG IV não ter sido implementado oficialmente como política pública, destacaremos seus aspectos históricos.

A escolha das políticas públicas como base documental e histórica de análise foi considerada pois, conceitualmente:

Políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos vários valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (Azevedo, 2004, p. 5-6).

As políticas públicas, por mais que não descrevam e direcionem completamente – ou de maneira única e uniforme – o ambiente da Pós-Graduação e todos os aspectos de sua consolidação histórica, servem de fundamento para a sua análise e constituição, visto que foram pensadas e elaboradas através de um momento histórico e um ideal local, com íntima relação com aspectos sociais. Desse modo, é possível entender que o pensamento proposto nos documentos reflete no desenvolvimento científico da pós-graduação e, consequentemente, na formação para a docência universitária.

Para percorrer essa trajetória histórica das políticas públicas da pós-graduação brasileira, a análise do discurso será uma companheira de caminhada. Para isso, entende-se que as políticas públicas são caracterizadas como discurso, pois:

As coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas

regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso (Fischer, 2001, p. 204).

A análise de discurso questiona metodologicamente: “afinal, por que essa singularidade acontece ali, naquele lugar, e não em outras condições?” (Fischer, 2001, p. 221). Logo, nos momentos históricos de cada documento que será analisado, a discursividade será analisada em sua singularidade histórica, e também em sua diversidade de relações com o passado.

2 O primórdio da pós-graduação no Brasil

A pós-graduação, como prática nas universidades brasileiras, teve seu início em meados de 1930, sendo composta principalmente por professores estrangeiros, e buscava o modelo europeu de formação acadêmica, mas não houve grande procura pelos intelectuais deste período. Nesse início do processo de construção, a pós-graduação não possuía organização formalizada específica, tendo diferentes abordagens e pensamentos entre as universidades e docentes sobre aspectos fundamentais que a sustentam, como a pesquisa, a profissionalização e a organização discente (Balbachevski, 2005; Santos, 2003). O primórdio da idealização dessa etapa de formação pode ser encontrado em documentos que organizavam o ensino superior de forma globalizada e dialogavam tangentemente sobre a estruturação da pós-graduação. No Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (Brasil, 1931a), por exemplo, constava como era o acesso à universidade, a contratação e a manutenção dos docentes universitários e a organização da universidade, assim como constava superficialmente como era a entrega do título de doutor. Já o Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931 (Brasil, 1931b), que regulamentou a Universidade Federal do Rio de Janeiro, descreveu de forma mais específica como seria o processo de doutoramento exclusivamente nessa universidade, focando principalmente no curso de direito e suas respectivas áreas de atuação, sendo ambos os decretos escritos por Francisco Campos. Nesse momento, a pós-graduação mostrava traços de sua construção, mas não apresentava objetivamente o que era, de fato, o processo formativo da pós-graduação e nem buscava atender todo o território nacional e toda a comunidade acadêmica.

Mesmo que seja apenas o início da organização da pós-graduação, a relação desse processo formativo com a docência universitária já era notável. Os cursos de pós-graduação propostos pelos Decretos adotavam modelos europeus de desenvolvimento de tese em que se formava para o futuro trabalho docente de pesquisa acadêmica. Apesar disso, o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, não apresentava objetivos profissionais diretivos posteriores a

tal nível de formação acadêmica. Além disso, segundo o documento, o ingresso na docência universitária se dava por professores catedráticos, auxiliares de ensino, livres docentes e, com maior raridade, professores contratados, e que não necessitavam da apresentação do título de doutor no processo seletivo (Brasil, 1931a).

O ingresso na carreira docente, portanto, era realizado preferencialmente pela nomeação de professores e raramente por um processo seletivo que se considerava a formação acadêmica. Os decretos sofreram análises e críticas posteriores, principalmente por Newton Sucupira, autor da primeira política pública de regulamentação específica para a pós-graduação, que compreendia a relação entre a docência universitária e a proposta de pós-graduação deste Decreto da seguinte maneira:

...o doutorado [...] não gozava de qualquer prerrogativa para o acesso ao magistério, a não ser como simples título acadêmico. Faltou à Reforma de Francisco Campos uma estruturação da carreira docente na qual o diploma de doutor representasse papel privilegiado para ingresso na carreira ou para ascensão aos seus níveis superiores. Talvez por isso mesmo os cursos de doutorado, em geral, não despertaram grande interesse (Sucupira, 1980, p. 4).

No âmbito das expansões das universidades no contexto brasileiro após 1931, surgiram outras definições de pós-graduação, mas, como nos decretos anteriores, a pós-graduação era tratada de forma paralela e não tinha uma consolidação única. Nesse aspecto, podemos analisar principalmente o Decreto nº 21.321, de 18 de julho de 1946, que aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil, em que se definiram os cursos de graduação e a organização dos trabalhadores universitários. Em sua descrição, o estatuto definia os cursos de pós-graduação, especialização, aprimoramento e doutorado. Não foram diferenciadas, porém, todas as modalidades de cursos oferecidos de forma clara e objetiva, criando uma confusão epistemológica sobre o que é, de fato, o objetivo formativo da pós-graduação, da especialização e do aprimoramento (Sucupira, 1980). Além disso, a carreira docente também era estabelecida neste documento, moldando a organização do corpo docente universitário, sendo a principal forma de ingresso descrita no art. 82.

O ingresso na carreira do professorado se fará pelo cargo de instrutor, para o qual serão nomeados, pelo prazo de três anos, por ato do Diretor e por proposta do respectivo professor catedrático, os diplomados com vocação para a carreira do magistério, que satisfizerem as condições estabelecidas pelo regimento (Brasil, 1946, art. 82).

A principal forma de se ingressar na carreira docente era através da nomeação e da análise da vocação para o trabalho, sem nenhuma exigência acadêmica como a pós-graduação

ou alguma outra especialização profissional, estabelecendo uma problemática com o objetivo e a necessidade da pós-graduação e, novamente, gerando um afastamento do público geral a essa formação.

A pós-graduação não tem, desse modo, uma organização universal, em que eram postuladas sistematicamente as suas questões específicas até 1965, quando é produzido o Parecer nº 977, conhecido como Parecer Sucupira. Ele estabelece e organiza diversas questões e é utilizado como base estrutural da pós-graduação; e, portanto, esse documento serve de base histórica inicial para a compreensão da consolidação da pós-graduação no Brasil.

O Parecer nº 97 já se apresenta com clareza na definição e estabelecimento da pós-graduação como processo formativo necessário, buscando organizar esse processo para todas as universidades brasileiras, focando principalmente nas questões práticas e estruturais na organização da pós-graduação.

[...] que fossem devidamente conceituados pelo Conselho os cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão [...]. Justificando a indicação, alegava o eminente Conselheiro, que a definição legal “está um tanto vaga, prestando-se a interpretações discordantes.” Ressalta, ainda, que além da maneira equívoca pela qual as escolas têm definido aqueles cursos nos estatutos e regimentos, o poder público, ao elaborar projetos de auxílios financeiros para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, “serve-se desses termos deixando certa perplexidade aos administradores e interessados”. Daí concluir que “tanto do ponto de vista escolar, como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa, de caráter mais operacional que doutrinária” (Brasil, 1965, online).

O documento apresenta a necessidade de se estabelecer características específicas para a pós-graduação brasileira, o que ainda não tinha sido feito, criando uma unidade para esses programas de pós-graduação, facilitando a organização federal, a distribuição dos recursos e o entendimento dos objetivos dessa formação acadêmica. Uma característica importante apresentada logo no início do documento é a intenção de unir a pós-graduação à docência universitária, sendo a primeira pré-requisito para a segunda. Dessa forma, entendia-se que o docente universitário precisava ser formado em curso de pós-graduação, bem como a necessidade de se criar conhecimento e tecnologia, servindo como ambiente além da reprodução do conhecimento estabelecido e da formação de profissionais liberais. Nesse aspecto, utilizou-se como modelo referencial a pós-graduação da universidade Johns Hopkins, replicando o feito das universidades dos Estados Unidos, considerando aspectos pragmáticos e epistemológicos da pós-graduação, buscando aumentar a capacidade autônoma de desenvolvimento econômico do país (Brasil, 1965).

Buscando o entendimento cultural da elaboração histórica da pós-graduação, um ponto importante neste documento é entender o momento histórico e político que o Brasil vivenciava. No devido período, as demonstrações do pensamento autoritário e repressivo da ditadura militar brasileira podiam ser sentidas nas políticas públicas universitárias, que acompanharam o crescimento do pensamento desenvolvimentista, em que se entendia que a função única da ciência e tecnologia produzida nas universidades públicas era a capacitação e avanço da industrialização e o desenvolvimento econômico do país. Isso, somado ao pensamento conservador e economicamente liberal, acabou gerando um afastamento das questões sociais, políticas e culturais dos meios considerados subversivos como a universidade pública. Isto posto, a universidade e a pós-graduação enquanto responsáveis pela construção do conhecimento científico e tecnológico do país sofreram com o pensamento imposto pela ditadura militar, construindo e direcionando o pensamento e a ação da pós-graduação e de futuras políticas públicas para a área de pesquisa no meio acadêmico (Barreto; Domingues, 2012). Assim, conjuntamente com a historicidade local do momento em que ele foi escrito, o Parecer nº 977, de 1965, trata, fundamentalmente, da organização administrativa e conceitual da pós-graduação, utilizando-se de uma bagagem histórica da universidade e da pós-graduação, que já acontecia especificamente nos EUA, principal influenciador político da ditadura militar brasileira (Brasil, 1965).

O texto aponta que a pós-graduação existe histórica e mundialmente em diferentes níveis e formas de organização, além de considerar a forma mais bem-sucedida de se organizar e pensar a pós-graduação por meio do modelo gerado e adotado pelas universidades estadunidenses. Com isso, o documento sugere a adaptação do modelo utilizado pelos Estados Unidos para as universidades brasileiras, utilizando termos em língua inglesa como forma de caracterização das etapas de formação universitária, como: *college*, *undergraduate*, *graduate*, *master* e *doctor*, adaptando-os à realidade brasileira, em que são entendidos como universidade, graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado. Apesar dos diferentes níveis de formação, o texto discorre sobre pós-graduação de um modo geral, apontando qual é o objetivo geral desse novo processo formativo:

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da

universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária (Brasil, 1965, online).

A pós-graduação, seguindo a proposta estadunidense defendida no Parecer nº 977, tem seu processo de formação organizado em duas grandes etapas, chamadas de *master* e *doctor*, que foram historicamente traduzidos para mestre e doutor. Essas duas etapas possuem uma hierarquização, mas cada curso é autônomo do outro, podendo o acadêmico ter um dos títulos sem a necessidade do outro. De acordo com o Parecer, título de *master* é uma etapa historicamente marcada por divergências em sua concretização prática, sendo perdida ou incorporada em outros cursos em universidades europeias. No modelo estadunidense, seguido no Brasil, tal etapa foi mantida, cumprindo a função de um “pré-doutorado”.

O mestrado adquire significação própria como grau terminal para aqueles que desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuem vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa que o Ph.D. deve ser atestado. Assim, em Johns Hopkins, no Departamento de Física, embora ordinariamente sejam aceitos apenas candidatos ao doutorado, admite-se mudança de programa para o M.A. se, por qualquer razão, o estudante se julga incapaz de completar os estudos necessários ao Ph.D. Nos Estados Unidos o grau de mestre é de grande utilidade como sinal de competência profissional(...). É importante igualmente no magistério secundário, sobretudo porque em muitos Estados o mestrado é garantia de melhor remuneração (Brasil, 1965, online).

Conforme descrito acima, a formação acadêmica em nível de mestrado se mostra com uma definição clara. Academicamente, ele é procurado por estudantes que querem seguir a carreira acadêmica, mas que não estão preparados para o processo intelectual do doutorado, sendo este buscado após o término de sua formação em nível de mestrado. Além desse aspecto, o mestrado também era procurado como um avanço imediato na carreira profissional de professores do ensino básico, garantindo uma melhoria na remuneração do professor, gerando interesse dessa categoria profissional nesta formação.

O outro nível de formação descrito pelo documento é o *doctor* – também descrito como Ph.D. –, que se abasileirou para doutor ou doutorado, apresentado como uma formação mais completa e hierarquicamente superior ao mestrado. Para esse nível de formação, o Parecer esclarece que: “o doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber” (Brasil, 1965, online). Assim, o acadêmico que buscava se formar doutor nas universidades brasileiras tinha um objetivo descrito pelo documento: através de uma extensa e aprofundada pesquisa acadêmica, o concluinte deveria apresentar um conhecimento inédito em

algum campo do conhecimento estabelecido pelo Parecer: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas ou Filosofia.

A organização estrutural da pós-graduação nas universidades no Brasil é totalmente descrita e direcionada a partir deste documento, seguindo o modelo proposto por ele. A conformação prática dos cursos, tanto do mestrado quanto do doutorado, pode também ser encontrada no documento. A organização proposta é que esses cursos de pós-graduação sejam trabalhados em duas fases, sendo a primeira o cumprimento de créditos em disciplinas oferecidas pelos programas de pós-graduação, e a segunda o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, resultando na dissertação ou na tese.

Outro aspecto que se mantém na organização da pós-graduação, que é descrito nesse documento, é o modelo avaliativo para a conclusão do curso formativo. A forma de avaliação descrita, e tradicional até hoje, é a escrita de um trabalho científico para a área proposta, sendo uma dissertação para o mestrado, em que se espera um desenvolvimento coerente e aprofundado, seguindo as normas científicas e acadêmicas, mostrando habilidades para continuação na pesquisa; enquanto para o doutorado é esperado o desenvolvimento de uma tese em que sejam apresentados elementos e discussões científicas e acadêmicas inovadoras para a área proposta pelo programa de pós-graduação.

Agregando-se ao tradicional processo avaliativo de apresentação de dissertação ou tese, o Parecer ainda estabelece outros parâmetros necessários para a formação em pós-graduação. Apesar de não especificar exatamente quais elementos seriam obrigatórios a todos os cursos de pós-graduação, o Parecer, novamente utilizando o modelo estadunidense de universidade, propõe avaliações como a comprovação de domínio de língua estrangeira – no caso de Ph.D., domínio de duas línguas estrangeiras –, um exame preliminar sobre questões de sua área de opção, e um exame oral final sobre o assunto. No caso da dissertação, mostrar principalmente capacidade e aptidão para pesquisa, e, para a tese, mostrar a contribuição do conhecimento novo sobre o tema trabalhado. Tais características podem ser observadas nos exames de qualificação e de defesa, além de serem utilizadas nos processos seletivos dos atuais cursos de pós-graduação e serem cobradas ao decorrer do processo formativo do pós-graduando também, a depender do programa.

Descritas as questões práticas e metodológicas da organização proposta para a pós-graduação no Brasil, delineando o que e como seriam os cursos de mestrado e doutorado, existem dois pontos de análise sobre o documento que se mostram de grande interesse. O

primeiro ponto é quando o documento descreve o perfil do pós-graduando a partir do seu ingresso.

Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma do curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos (Brasil, 1965, online).

O que é possível entender, através desse trecho do documento, é que o objetivo da pós-graduação é uma formação que elitiza, que busca uma aptidão técnica e intelectual para o curso. Essa parcela da população, que era "intelectualmente apta" e conseguia ingressar nos cursos de pós-graduação era o mesmo público que, em anos anteriores, intercambiava para a Europa, principalmente para Portugal, para finalizar os estudos, e mesmo as primeiras universidades brasileiras também mantinham a idealização elitizada, servindo principalmente uma aristocracia brasileira (Fávero, 2006). Entendemos, portanto, que a pós-graduação se tornou um instrumento da manutenção da elitização do conhecimento e do foco em alguns modelos de pesquisa e formas de se fazer ciência. Isso gerou a exclusão da grande maioria populacional, impedindo também seus interesses científicos, filosóficos, sociais e artísticos.

Ao analisarmos este parecer, entendemos que a construção e o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico estiveram, na formação da pós-graduação, ligados a uma elite econômica, gerando uma ciência que correspondia aos interesses e aos pensamentos estabelecidos por essa elite econômica e política, contribuindo, assim, para a constituição da formação cultural da sociedade brasileira, pois “cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades” (Johnson, 2010, p. 13).

Outro ponto de grande importância para o trabalho, e que pode ser encontrado no texto, é a relação entre a docência universitária e a formação acadêmica na pós-graduação. Anteriormente ao Parecer nº 977, de 1965, os documentos não explicitaram diretamente a necessidade da pós-graduação para o cumprimento das funções exigidas pela docência universitária e também não se entendia a pós-graduação como ambiente de formação para isso. Esse pensamento foi mudado, consolidando-se a pós-graduação como formação para a carreira universitária. Primeiramente, o documento deixa explícita a necessidade do título de doutor para o ingresso na carreira docente nas universidades, o que já estabelece a pós-graduação e principalmente o doutorado como processo de formação para a docência universitária. O

Parecer, juntamente com a aproximação teórica ao modelo dos Estados Unidos da América de universidade, descreve a necessidade do doutorado para a formação para a docência:

O Ph.D. é título necessário para o acesso na carreira de professor universitário. Dificilmente se poderia atingir o posto de Professor Associado e, muito menos, de Professor sem doutorado [nas universidades dos Estados Unidos da América] (Brasil, 1965, online).

Abrindo um novo precedente de forma legítima e estrutural à organização universitária, o Parecer estabelece o doutorado como título indispensável para a docência universitária. Conjuntamente, também se cria uma forma de entender profissionalmente o doutorado, gerando uma maior procura dos acadêmicos e universitários para esses cursos.

O ideal filosófico de desenvolvimento científico para o avanço industrial e econômico brasileiro foi traçado como direcionamento da universidade brasileira, criando-se a necessidade de se formar, no Brasil, pessoas capacitadas para desenvolver técnicas, sendo essas realizadas por docentes universitários. A expansão da universidade brasileira cria a necessidade da pós-graduação como processo formador de docentes universitários, como é possível observar nos dois trechos retirados do Parecer:

Acrescenta-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário [...]. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário.

Os motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de curso pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade (Brasil, 1965, online).

Em momentos diferentes, durante a descrição da pós-graduação, o documento afirma a necessidade de os cursos de pós-graduação servirem como ambiente de formação e desenvolvimento de novos docentes universitários para suportar a expansão do sistema universitário brasileiro. Apesar de o texto mostrar como necessária a ideia citada acima, é ignorada a estruturação da totalidade do trabalho universitário, principalmente quando se refere à função, ao trabalho e ao pensamento do professor universitário, enfim, qualquer questão que envolva o trabalho docente que não a pesquisa acadêmica. Ainda no Parecer, consta em um único trecho a relação do doutorando com a docência universitária: “Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa” (Brasil, 1965, online).

A docência universitária não ficou caracterizada pela definição do curso de pós-graduação, apesar de ela mesma se propor como ambiente formador para o trabalho docente. O Parecer que definiu sistematicamente a pós-graduação perpetuou questões que podem ser observadas em políticas públicas para a pós-graduação, bem como sua própria lógica: um ambiente de formação científica, em que se busca, de forma paralela, a docência universitária, sem trabalhá-la diretamente e sem postular e defini-la. O objetivo da pós-graduação, apesar de ser descrito como amplo e diverso, acaba sendo único: a construção de novas tecnologias e o desenvolvimento científico. Desta forma, reforça os ideais desenvolvimentistas reforçados pela ditadura militar, afastando o conhecimento acadêmico de questões políticas, sociais e culturais, alienando o trabalho do pós-graduando e possível futuro docente universitário, mantendo a elitização e a desigualdade social e econômica brasileira e, conseqüentemente, ignorando a formação pedagógica e humana que um professor, em qualquer nível que ele leciona, precisa para entender e refletir sobre seu trabalho e atuação.

3 Novas políticas públicas: Os Planos Nacionais de Pós-Graduação

O Parecer nº 977, de 1965, estabelece a descrição prática do funcionamento da pós-graduação nas universidades públicas brasileiras, servindo como base para a organização da ação dos programas de pós-graduação e para os pós-graduandos, tendo importância fundamental para as universidades brasileiras. A regulamentação e o direcionamento Estatal neste espaço formativo, todavia, não terminaram no aspecto pragmático apresentado no Parecer, sendo pensadas e criadas outras políticas públicas posteriores a ele. Mesmo com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 1951 (Barreto; Domingues, 2012), e outras formas do Estado regulamentar e avaliar a pesquisa universitária, a pós-graduação ainda necessitava de uma política específica para desenvolver, ampliar e direcionar a ação política do governo brasileiro para a pós-graduação.

Poucos anos depois da descrição específica da pós-graduação pelo Parecer nº 997, de 1965, o governo federal brasileiro começa a regular e direcionar a pós-graduação através do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). O PNPG consiste em formas de organização federal da pós-graduação em diversos níveis, como o fomento das pesquisas acadêmicas, a relação com empresas privadas, a avaliação e a classificação dos programas de pós-graduação, a relação entre os programas de pós-graduação, entre outros aspectos que o governo priorize e selecione

como primordiais para o bom funcionamento da pós-graduação nas instituições de ensino superior brasileiras.

Historicamente, existiram seis Planos Nacionais de Pós-Graduação, e um Plano Nacional que foi discutido, elaborado e serviu como base de trabalho do governo, mas que nunca foi efetivamente promulgado e completamente divulgado. Apesar de terem continuidade e não divergirem exageradamente entre si, cada plano tem especificidades, principalmente considerando o contexto histórico e político do país. Sendo assim, analisaremos brevemente os cinco primeiros planos, e aprofundaremos mais no PNPG 2011-2020.

Primeiramente, podemos introduzir os conceitos e propostas de cada Plano Nacional já promulgado de forma resumida, trazendo uma percepção geral dos ideais estabelecidos. É importante também registrar inicialmente que a escrita do Plano Nacional de 2021-2030 está defasada atualmente, pois o governo federal promulgou a Portaria nº 113, de 24 de junho de 2022 (Brasil, 2022), para estabelecer uma comissão de escrita desse documento, apontando a desvalorização e esquecimento da pós-graduação enquanto política pública e a continuidade dessa análise que propomos.

Quadro 1 - Resumo dos PNPG já promulgados.

Plano	Vigência	Principais pontos
I PNPG	1975-1979	Introduzir planejamento estatal para a pós-graduação.
II PNPG	1982-1985	Aprofundamento e institucionalização dos critérios de avaliação da pós-graduação.
III PNPG	1986-1989	Regulação da verba e financiamento de projetos de pesquisa na pós-graduação e valorização da produtividade.
IV PNPG	Não foi promulgado	As redações preliminares trouxeram expansão e introduzem a internacionalização integrada na formação.
V PNPG	2005-2010	Mais denso comparado aos anteriores. Estabelece como objetivos: O fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados. não acadêmicos
PNPG 2011-2020	2011-2020	Separado em dois volumes, mostra perspectivas de projeto de país com a pós-graduação, considerando o pré-sal e as perspectivas econômicas de 2010.

Fontes: Brasil (2010); Barretos e Domingues (2012).

Como pode ser encontrado na introdução no documento oficial do PNPG 2011- 2020 e no trabalho de Barreto e Domingues (2012), o primeiro Plano Nacional de Pós- Graduação (I

PNPG) teve como período de atuação os anos de 1975 até 1979. É importante ressaltar que o I PNPG teve como momento de consolidação o período da ditadura militar e que, assim como o Parecer nº 977, de 1965, também carrega uma bagagem desenvolvimentista, em que a universidade pública tinha como principal função o desenvolvimento científico e tecnológico, reprimindo a ação política e social das universidades. O documento revela a situação inicial que a pós-graduação vivenciava, como podemos ler no trecho abaixo.

O 1º Plano (1975-1979) teve como principal missão introduzir o princípio do planejamento estatal das atividades da pós-graduação, então recentemente implantada em âmbito federal, integrando-as na graduação e fomentando a pesquisa com o objetivo de formar especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial (Brasil, 2010, p. 15).

É notável que, seguindo a lógica de pós-graduação proposta pelo Parecer, o I PNPG reforça a ideia de que a pós-graduação seria o principal processo formativo para a docência universitária, apesar de não especificar se em nível de mestrado ou doutorado, ou sobre questões do trabalho docente. Outro aspecto que podemos pontuar sobre o I PNPG é a relação entre o setor privado e a pós-graduação, trazendo uma proposta liberal para a pós-graduação. Essa relação é reforçada no atual PNPG, o que iremos aprofundar posteriormente.

A continuidade das políticas públicas para a pós-graduação se deu com o segundo Plano Nacional de Pós-Graduação (II PNPG), que teve vigência entre 1982 e 1985. Utilizando da análise de Barreto e Domingues (2012), historicamente a situação política brasileira tomava novos rumos, com a redemocratização política e o fim da ditadura militar próximos. Contudo, o II PNPG não apresenta uma proposta de pós-graduação mais democrática, continuando a seguir os modelos propostos anteriormente. Acrescenta, entretanto, novas questões pragmáticas sobre o trabalho dos pós-graduandos e dos docentes, sugerindo como ponto fundamental a discussão sobre a avaliação dos cursos e dos resultados das pesquisas da pós-graduação, como podemos observar:

Por sua vez, o 2º Plano (1982-1985), mantém as ênfases do Plano anterior, e acrescenta-lhe o crivo da qualidade nas atividades da pós-graduação, tendo como instrumento a avaliação, que já existia em estado embrionário desde 1976 e que será então aperfeiçoada e institucionalizada (Brasil, 2010, p. 15).

A docência universitária também segue como pauta no II PNPG, de forma similar ao encontrado no Plano anterior. Seguindo a lógica empregada para avançar o desenvolvimento da pós-graduação como um todo, o II PNPG traz como pauta a necessidade do aumento do número de docentes nas universidades brasileiras, acrescentando a inevitabilidade da avaliação

da eficiência da pós-graduação, ao entender que " A questão central do II PNPG não foi apenas a expansão da capacitação docente, mas a elevação da sua qualidade, enfatizando-se, nesse processo, a importância da avaliação [...]" (Brasil, 2010, p. 26).

Importante ressaltar que o documento traz uma correlação entre o trabalho na pós-graduação e na docência universitária, associando a mudança do II PNPG – a avaliação acadêmica – à formação para a docência universitária.

Posteriormente, durante o período entre 1986 e 1989, tivemos a regência do III Plano Nacional de Pós-Graduação. Contextualizando-o historicamente, o III PNPG nasce após o fim da ditadura, durante o período da Nova República. No âmbito político, o Brasil vivia durante o governo Sarney, em que a constituição de 1988 se consolidava. Economicamente, o país sofria com a alta inflação e com planos econômicos problemáticos que, consequentemente, afetaram o financiamento e a manutenção da universidade pública e das pesquisas na pós-graduação (Barretos; Domingues, 2012). Com isso, o III PNPG tem como característica principal a regulação da verba e do financiamento da pós-graduação e dos projetos de pesquisa acadêmica, descrevendo a subordinação das atividades de pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país.

Além disso, o III PNPG apresenta outras ideias importantes para a consolidação: a da indissociabilidade entre a pós-graduação e a pesquisa, estabelecendo a pesquisa como principal atividade da pós-graduação; e a ideia de conectar estruturalmente a ciência, tecnologia ao setor produtivo (Brasil, 2010). Apesar de não tratar especificamente de questões envolvendo a formação para a docência universitária, o documento detalha questões que envolvem especificamente o trabalho docente. Com esse ideal de pós-graduação, o III PNPG descreve uma reestruturação da carreira docente, valorizando a produção científica para o ingresso e para a valorização desta profissão (Brasil, 2010). Nesse momento, podemos entender a atuação de perspectivas que aproximam às ideias neoliberais da profissão docente, principalmente com o enaltecimento do trabalho científico, entendendo que o trabalho docente é primordialmente o de produzir cientificamente, questão que tem reflexos nos documentos posteriores e que se perpetuou na lógica da docência universitária.

Avançando historicamente, chegamos ao quarto Plano Nacional, e talvez o mais problemático a ser analisado, pois o documento nunca foi promulgado como política pública e também não foi divulgado publicamente, ficando restrito para representantes do governo federal e da CAPES. Apesar disso, ele teve influência na construção histórica da pós-graduação no

Brasil. O IV PNPG teve várias redações preliminares, que sofria alterações constantes. O resultado mais completo da discussão entre a Comissão Executiva tinha como principais tópicos a expansão do sistema de pós-graduação; a diversificação do modelo de pós-graduação; as mudanças no processo de avaliação e a inserção internacional da pós-graduação (Brasil, 2010). Com a informação que temos do documento, não conseguimos perceber mudanças em questões específicas na relação da pós-graduação com a formação para a docência universitária.

A falta dessa política pública única que representasse toda a pós-graduação e seus diversos aspectos perdurou até 2005. Durante esse tempo, os governos de Sarney, Collor e FHC não deixaram de atuar nas políticas universitárias e paralelamente na pós-graduação, sendo o principal aspecto desse período a coerção da política à coerção econômica, criando dificuldades na análise e na ação Estatal na estruturação da universidade pública (Barreto; Domingues, 2012).

Com o início do primeiro governo Lula, a discussão da reestruturação do PNPG tomou forma, sendo promulgada a V PNPG, em 2005, sendo seu período de atuação de 2005 a 2010. O documento é mais denso e conta com maiores detalhes sobre os múltiplos aspectos que foram acrescentados e descritos pelos planos anteriores, sendo o foco principal as questões financeiras relacionadas com a pós-graduação; a expansão dos programas ao redor do país; a relação do setor financeiro e empresarial com a pós-graduação; a avaliação dos programas e a inserção internacional da pós-graduação brasileira (Brasil, 2010).

O V PNPG é separado em seis pontos de discussão, os quais iremos discutir os de maior relevância. O primeiro deles trata sobre a estabilidade e a indução dos programas, em que se entende que a estabilidade é a continuação da expansão dos cursos de pós-graduação, mantendo a evolução dos quadros de pós-graduandos e docentes envolvidos com a pesquisa deste nível, enquanto a indução se refere à tentativa de buscar balancear assimetrias regionais, focando em induzir locais menos privilegiados socioeconomicamente a ter programas de pós-graduação, além de se integrar com políticas públicas de médio e longo prazo (Brasil, 2010).

Outra questão de discussão do documento é a relação e a cooperação internacional da pós-graduação, surgindo modelos em que se buscava uma relação de reciprocidade e simetria entre instituições nacionais e internacionais, intensificação de programas de intercâmbio, principalmente para a modalidade de pós-doutorado, e estímulos à participação nacional em grupos e redes de pesquisa internacionais (Brasil, 2010). O texto também destaca múltiplas questões relacionadas com a avaliação e a qualidade da pós-graduação, dentre eles, os de maior

relevância para a nossa análise são: a importância dada à visibilidade – índice de impacto – e contribuição ao conhecimento – índice de citação –, e a avaliação da produção no impacto para o setor industrial, social e econômico. Apesar de, em alguns aspectos, a escrita do documento trazer a ideia de que o conhecimento e produção acadêmica pode ser um instrumento de mudança e transformação social, a principal lógica que esses pontos trazem é a produtividade acadêmica. Isto é percebido, principalmente, pela relevância que a avaliação acadêmica tem sobre os programas de pós-graduação; e, conseqüentemente, pela inserção de uma forma de pensar e de agir nos docentes que participam dos cursos e nos seus pós-graduandos, futuros docentes.

O principal tópico que o V PNPG carrega são os novos modelos de pós-graduação, trazendo objetivos que são elencados em três pontos específicos: o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; e a formação de quadros para mercados não acadêmicos (Brasil, 2010, p. 33).

O V PNPG propõe objetivos que ultrapassam o que foi entendido como papel da pós-graduação nos textos anteriores, que é a formação científica e o desenvolvimento tecnológico. Aqui, o texto propõe que a pós-graduação forme professores para todos os níveis de ensino, portanto, que ela atue também com os profissionais da educação básica. Por mais que, historicamente, o mestrado foi procurado por professores da educação básica para progredir na carreira, o objetivo do mestrado nunca foi estruturalmente este. O que é necessário de se perceber é que, desde os primeiros documentos, em que se entendia a pós-graduação como base formativa para a docência universitária, não se discutia ou teorizava sobre o trabalho docente, criando um afastamento entre a prática docente e a prática na pós-graduação. Ainda assim, o texto do V PNPG entende que a qualificação do professorado da educação básica como deficitário, buscando, assim, o envolvimento da pesquisa educacional com os professores atuantes no ensino básico. O principal modelo proposto para essa relação entre ensino básico e a pós-graduação é a educação a distância, em que se não especifica qual o trabalho do professor de ensino básico como pós-graduando nesse modelo de programa.

Simultaneamente, é apresentado como objetivo estrutural da pós-graduação a ligação com outros meios que não o acadêmico. Entendendo que o V PNPG indica formas de incentivo ao financiamento privado para as atividades acadêmicas, a pós-graduação começa a refletir um pensamento produtivista não só em relação às produções e às publicações, mas também em

relação à formação direta para o meio empresarial, o que também é transmitido para a formação do docente universitário na pós-graduação, como vemos:

As agências federais devem implementar novos instrumentos visando a uma efetiva parceria com o setor empresarial. A nova política industrial brasileira, recentemente proposta, exigirá das empresas investimentos em recursos humanos de alto nível, formados pelos programas de pós-graduação (Brasil, 2005, p. 55).

A história dos PNPG nos mostra que, ao decorrer das mudanças políticas e sociais que eram sentidas no Brasil e no mundo, as formas de se pensar e de descrever as ações públicas na pós-graduação se alteravam. Por mais que os documentos sejam descrições mais práticas, em diversos momentos, a pós-graduação é entendida como formação para a docência universitária, mas em nenhum momento é discutido o que, de fato, é o trabalho do docente universitário. O que se caracteriza é a prática da pós-graduação, que sempre foi focada para a pesquisa científica e o desenvolvimento tecnológico, a elaboração de dissertações e teses, e o cumprimento de créditos acadêmicos em disciplinas específicas. É possível, com isso, entender como o último Plano Nacional de Pós-Graduação foi concretizado.

4 O Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020

O último PNPG que temos promulgado até o dia de hoje merece um foco e aprofundamento maior do que o restante, por apresentar elementos únicos e de extrema importância para a reflexão e análise que propomos nesse documento. O PNPG 2011-2020 é um documento denso, com diversas abordagens. Para a sua análise, iremos focar em pontos trazidos por ele que consideramos relevantes para o desenvolvimento da formação docente universitária na pós-graduação. Esses tópicos encontram-se no Volume 1 do PNPG 2011-2020.

O PNPG é iniciado fazendo um panorama sobre a situação econômica do Brasil, considerando aspectos como o pré-sal e o posicionamento emergente e promissor do país na época. Com isso, o documento se insere no momento histórico em que ele é escrito e propõe como meta para a continuidade do avanço econômico a integração entre o setor empresarial, a sociedade e o ensino na pós-graduação (Brasil, 2010). O PNPG também considera a diminuição das desigualdades econômicas e sociais encontradas no Brasil, mas trata desse tema como objetivo secundário do desenvolvimento da pós-graduação brasileira.

É possível destacar que o PNPG estabelece de forma clara o objetivo principal do trabalho na pós-graduação, encaminhando também ideais e pensamentos sobre a pós-graduação de forma geral.

O núcleo da pós-graduação é a pesquisa. A pesquisa depende de treinamento e exige dedicação plena ao estudo, sendo a tarefa das instituições acadêmicas e institutos de pesquisa, públicos ou privados, aliar este e aquela. 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, Estado e empresas dará lugar ao chamado modelo da tríplice hélice (Brasil, 2010, p. 18).

Apesar de termos observado historicamente a consolidação da formação docente universitária por meio da pós-graduação, o documento não considera esse aspecto um objetivo primário, direcionando a forma de trabalho e de formação para a docência universitária. Estabelecendo o objetivo e as diretrizes traçadas pelo documento, iremos focar em alguns pontos específicos do documento em que conseguimos analisar questões históricas e sociais que moldam a formação para a docência universitária através da pós-graduação.

Podemos falar sobre a avaliação institucionalizada e criteriosa dos programas e cursos de pós-graduação. O PNPG estabelece um modelo universitário que se aproxima com aquilo que se busca na pós-graduação brasileira, traçando um ideal a ser alcançado pela universidade pública. Esse modelo é descrito no trecho do PNPG abaixo.

O sistema de pós-graduação é constituído por um conjunto de universidades, com propostas e perfis diversos, tendo autonomia para criar ou fechar cursos, mas dependendo do financiamento da CAPES e do seu Ranking, que lhes atribui o selo de qualidade. No topo do sistema estão as universidades humboldtianas¹, conhecidas por patrocinarem a união indissolúvel do ensino e da pesquisa, com a pós-graduação à frente, servindo de modelo ou farol para o sistema. Porém, no primeiro mundo e no Brasil, elas são a minoria, apresentando toda sorte de distorções: trata-se de um conceito ou de um ideal, a exigir ajustes ao ser trazido para os dias de hoje e aplicado à realidade das instituições (CAPES, 2010, p. 127-128).

Assim, o PNPG revela que o modelo universitário que deveria ser seguido na pós-graduação é o modelo humboldtiano, pois ele propõe a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, e a pós-graduação servindo como o exemplo metódico de organização e produção do conhecimento científico. Ao ser postada como modelo a ser seguido pelas universidades brasileiras, através tanto da construção histórica das universidades públicas quanto

especificamente no decorrer do PNPG, nos aprofundaremos mais nos ideais humboldtianos e como ele influenciou o pensamento universitário e a avaliação da pós-graduação.

Wilhelm von Humboldt, em suas obras analisadas neste trabalho (Humboldt, 2003, 2004), endossa que a educação deve ser minimamente interferida pelo Estado, apenas quando tem como objetivo a civilidade e a moralidade humana, buscando o aprimoramento da segurança dos indivíduos. O autor argumenta que “O Estado devia estar consciente de que sem sua intervenção a instituição avançaria muito mais, pois a lógica do Estado não se relaciona com os dois pontos mencionados acima” (Humboldt, 2003, p. 82). Percebe-se que a base do pensamento humboldtiano é o pensamento do liberalismo econômico clássico, defendendo a liberdade individual e a mínima ação do Estado no cotidiano dos cidadãos. Ainda nos textos analisados, Humboldt defende que o desenvolvimento dos interesses individuais – o crescimento intelectual e científico – devem ser feitos por uma educação privada, sem o sacrifício da energia do Estado (Humboldt, 2004).

Essa defesa da universidade humboldtiana que o PNPG propõe pode ser debatida pela lógica da autonomia universitária. Busca-se defender que o Estado não interfira diretamente no desenvolvimento da ciência e das discussões acadêmicas, responsabilizando o estabelecimento de pesquisas e temáticas para os pesquisadores e professores universitários. Assim, pode-se relacionar o pensamento humboldtiano com:

a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário (Pereira, 2009, p. 31).

Juntamente às questões da avaliação da produção acadêmica, o texto do PNPG 2011-2020 também discute a relação entre a pesquisa acadêmica e a indústria privada, questão que podemos observar e analisar na totalidade do texto, além de um capítulo específico em que são mostrados dados sobre a inserção de doutorandos em indústrias e no mercado de trabalho. Nesse ponto, o documento retorna a uma defesa do liberalismo econômico, se aproximando dos ideais humboldtianos e de ideias do neoliberalismo, traçando claramente ideais desses pensamentos, pois o texto nos apresenta que “As parcerias universidade-empresa devem enriquecer o projeto acadêmico, ao mesmo tempo em que contribuem para a inovação: a excelência acadêmica é irmã da competitividade econômica” (Brasil, 2010, p. 299). A partir dessa ideia, o PNPG

estabelece uma defesa do pensamento da linha do liberalismo econômico, resgatando pensamentos que reforçam essa ideia.

Nesse ponto do documento, a defesa da produção científica e acadêmica é impulsionada por um principal motor: a competitividade, gerando a inovação científica e tecnológica, permitindo um avanço da produção empresarial do país e, conseqüentemente, fortalecendo sua economia. Aqui, a proposta da ciência é simplesmente produzir para a inovação tecnológica e o melhoramento da eficiência industrial. Podemos relacionar esse ponto a um trecho do documento:

O que parece claro é que há poucos atalhos para, sem produção de conhecimento, conseguir-se estimular inovação nas empresas. Não é impossível ocorrer inovação nas empresas sem produção de conhecimento no país e recursos humanos de ponta na região, mas é evento tão raro que é quase fortuito (Brasil, 2010, p. 181).

Essa defesa se mantém em dados analíticos e comparativos no documento, em que são apresentadas informações sobre a inserção de mestres e doutores no mercado de trabalho privado em diversos países, principalmente aqueles considerados econômica e tecnologicamente desenvolvidos. Apesar de defender a correlação entre desenvolvimento de um país e o seu número de mestres e doutores, o documento apresenta alguns dados contraditórios. No Brasil, de todos os trabalhadores na indústria privada, apenas 7,1% possuem título de doutor, considerando que, no Canadá, esse número é de 62,2%, e na Alemanha de 26,7%, além de nos EUA ser de 7,7% e na China de 7,4% (Brasil, 2010), apresentando uma amplitude e uma necessidade de maior profundidade da análise da questão relativa à correlação entre desenvolvimento econômico e inserção dos mestres e doutores na indústria e da inovação tecnológica apenas através da competitividade gerada no meio empresarial privado.

Fechando as questões do PNPG 2011-2020, podemos entender que o documento carrega consigo um apanhado histórico daquilo que foi elaborado nos outros planos nacionais e seguindo também a lógica estabelecida pelo Parecer nº 977, permanecendo a ideia da pós-graduação como produção de ciência e tecnologia pautada no liberalismo econômico, tentando impulsionar a economia e a indústria privada através dos resultados e dos instrumentos que a pesquisa acadêmica produz. Juntamente a isso, o PNPG naturaliza certos procedimentos esperados pelos pós-graduandos e, futuramente, na prática desses docentes no seu futuro trabalho em universidades. A competitividade, o afastamento de questões políticas, o esquecimento do caráter social, histórico e político da produção científica e da pesquisa

acadêmica e a busca da neutralidade do conhecimento são frutos da construção histórica do PNPG, que progridem em suas versões e são reforçadas posteriormente. Assim, o trabalho esperado por um pós-graduando na universidade pública é estabelecido pelo PNPG 2011-2020 como unicamente pela pesquisa acadêmica, desconsiderando outros aspectos necessários para a docência universitária, como discussões sobre pedagogia universitária e sobre os processos da extensão universitária. A produção cobrada pelos órgãos de fomento e reforçadas pelo PNPG 2011-2020 e a pesquisa acadêmica unicamente não bastam como diretrizes para a formação ampla e profunda para a docência universitária.

É interessante citar que o próximo PNPG está em discussão e elaboração para a vigência de 2021-2030, e que as influências na formação para a docência universitária através dos cursos oferecidos podem sofrer alterações.

5 Conclusões

Estabelecemos, neste momento, um ponto final para uma das partes da nossa análise da formação para a docência universitária na pós-graduação. Podemos entender que, apesar de historicamente distante, o Parecer nº 977, de 1965, ainda apresenta reflexões atuais como documento que descreve as questões práticas da pós-graduação, que já considera como fundamental o papel da pós-graduação como processo de formação para a docência universitária. Isso é reafirmado continuamente entre todos os outros documentos oficiais, e também adota o modelo específico consolidado no exterior de organização da pós-graduação, considerando o título de mestrado e doutorado, que são hierarquizados, mas não codependentes. Os documentos posteriores ao Parecer direcionaram o financiamento público, alguns pilares específicos da estrutura da pós-graduação e uma adequação de discussões que foram aparecendo historicamente nas universidades do mundo.

Apesar da consideração de alguns aspectos históricos, as políticas públicas desconsideram um ponto primordial para o avanço da produção e da pesquisa acadêmica, que é a formação política, histórica e social do Brasil. As considerações liberais tratadas tanto no Parecer nº 977 quanto no PNPG 2011-2020 promovem esse afastamento, pois têm como objetivo um conhecimento generalizador e universal, copiando formas de pensar e produzir de outros países, principalmente dos EUA. O Brasil, com seus meandros históricos em sua formação econômica e cultural, prioriza um modelo produtivista e que pouco reflete na realidade local do desenvolvimento tecnológico, em que se percebe que “todas estas

contingências fazem da universidade, principalmente, uma agência de conservação do status quo e limitam ao máximo suas possibilidades de ação como motor de transformações” (Ribeiro, 1969, p. 34).

Juntamente a essas questões estruturais da pós-graduação, retornaremos ao ponto principal deste artigo: a formação para a docência universitária. Como foi mostrado no decorrer desse texto, os documentos priorizam uma única forma de trabalho para o pós-graduando: a pesquisa acadêmica científica. A docência universitária é muito mais ampla, diversa e profunda do que apenas a pesquisa universitária realizada nos laboratórios, pois também tem por função o ensino de graduação e pós-graduação, a organização de eventos e projetos de pesquisa, a comunicação e a extensão universitária, a administração da carreira docente, entre outros aspectos do trabalho docente. Quando se estabelece como base apenas a pesquisa, reforça um ideal que já é amplamente criticado na formação dos professores do ensino básico da licenciatura, mas que é profundamente defendida na pós-graduação, que é a de que um professor, quando sabe o conteúdo específico, sabe dar aula. No caso da universidade, essa falácia apresenta maiores ramificações, pois como a pesquisa é a base da pós-graduação, ela também é a base de todos os outros aspectos da docência universitária, então se supõe que quem sabe fazer pesquisa, sabe comunicar e organizar extensão universitária, por exemplo. Filosoficamente, o ideal da pesquisa acadêmica seria torna-se base para todas as outras funções do docente universitário. Essa forma de entender a docência universitária, que também é observada no trabalho na pós-graduação, é historicamente consolidado e naturalizada.

Intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada. (Cunha, 2006b, p. 259).

A universidade é um dos ambientes de produção e desenvolvimento de conhecimento com os maiores potenciais de formação crítica e transformação social. Para isso, é necessário romper barreiras históricas, estruturais e sociais que foram estabelecidas na formação docente na pós-graduação, para conseguirmos atingir o trabalho docente e desenvolvermos de fato uma pedagogia universitária. A defesa da universidade pública, tão necessária, passa também pelo processo de análise histórica da formação de seus espaços e de seus atores. Superar a lógica liberal desenvolvimentista, e encontrarmos uma docência que considere aspectos da formação brasileira e o desenvolvimento de docentes que reflitam sobre sua prática e desenvolvam o

pensamento crítico com os alunos de graduação, implica a formulação de uma nova estruturação institucionalizada e política de como pensar e trabalhar na pós-graduação.

6 Considerações finais

Ao iniciar a reflexão sobre a docência universitária, foi proposto um foco na reflexão sobre a formação inicial para esse trabalho específico. Nesse processo e nessa trajetória de desenvolvimento argumentativo, foi perpassada principalmente a pós-graduação e como ela se instaurou historicamente no Brasil. Essa correlação entre pós-graduação, docência universitária e seu envolvimento com o histórico, político e social que precisa estar cada vez mais em evidência quando refletirmos essa temática em trabalhos acadêmicos. É comum encontrar discussões e textos que buscam ações de melhoria na docência universitária, e que focam em atividades e reflexões pontuais em propostas de sala de aula para o ensino superior. É importante entender que existe validade e necessidade desses trabalhos, mas que a problemática da docência universitária é mais profunda e complexa.

Nesse texto, escancara-se que o desenvolvimento histórico, repleto de ramificações políticas e sociais que moldaram a pós-graduação no Brasil, direciona a formação para a docência universitária a problemáticas que se perpetuarão se não existirem ações para repensar a estrutura desse processo formativo.

Essa reflexão sobre a pós-graduação, contudo, não pode ser apenas de forma estrutural e de organização burocrática. Ela deve partir, primeiramente, dos pressupostos de como pensamos e construímos ciência no Brasil, focada primordialmente no trabalho dos pós-graduandos, que irão seguir como docentes em universidades públicas. Assim, a reflexão da formação inicial para a docência universitária precisa atravessar o fazer científico acadêmico, em discussões sérias e aprofundadas sobre o assunto e, conjuntamente, incluir as necessárias discussões das práticas pedagógicas e instrumentos metodológicos para o ensino superior.

Por fim, essa discussão pode ser muito bem incluída na formulação e execução do próximo PNPG, que deveria ser de 2021-2023 e vigente atualmente, mas ainda se encontra em processo inicial. Pode-se aproveitar esse momento para incluir essa pauta essencial para a pós-graduação e trazer grandes benefícios para o meio acadêmico e para a docência universitária brasileira.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), código de financiamento 001.

Referências

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARRETO, F. C. S.; DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de Pós-Graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, setembro, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000300002>.

BALBACHEVSKI, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 21.321, de junho de 1946**. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Aprova%20o%20Estatuto%20da%20Universidade,com%20o%20disposto%20do%20art>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Parecer nº 977/65**. Definição dos cursos de Pós- Graduação. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2005-2010**. Brasília, DF: CAPES, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação [PNPG] 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 113, de 24 de junho de 2022**. Instituir a Comissão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG, relativo ao decênio 2021-2030. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=8886>. Acesso em: 1 de jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020, Percentual de docentes com Pós-Graduação**

strictu sensu. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/resultados-do-censo-da-educacao-superior-2020-disponiveis>. Acesso em: 01 de jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília, DF: Presidência da República, 1931a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 01 de jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Brasília, DF: Presidência da República, 1931b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19852.htm. Acesso em: 01 de jul. 2024.

COSTA, G. G.; GIROTTTO JÚNIOR, G. Perfil e conhecimentos profissionais docentes no programa de estágio docente em um curso de pós-graduação em química no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s. l.], v. 17, n. 38, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21713/rbpg.v17i38.1823>.

CUNHA, M. I. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006a.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 11, p. 258-271, 2006b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 144, p. 199-233, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>.

HUMBOLDT, W. V. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. V. **Um mundo sem universidades?**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003. p. 79-100.

HUMBOLDT, W. V. **Os Limites da ação do Estado**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200005>.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? *In*: SILVA, T. T. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-132.

PEREIRA, E. M. A. A universidade moderna nos tempos atuais. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009. Disponível em:
<https://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/296>. Acesso em: 15 out. 2022.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil, **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200016>. Acesso em: 30 set. 2024

SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Fórum Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 3-18, 1980.