

FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: DA GÊNESE À ATUALIDADE

Sumayra de Oliveira Silva¹
Josy Helena Murcia²
Acir Mário Karwoski³

Resumo:

O propósito deste artigo é apresentar uma análise referente ao campo de pesquisa sobre formação de professores que atuam na pós-graduação a partir dos resultados de um mapeamento feito em periódicos da área de educação no Brasil. Realizamos uma pesquisa que remete ao processo histórico de instauração e desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, bem como suas motivações, interesses, características de formação e os impactos para a educação brasileira. Procuramos responder questões referentes ao processo de formação docente no ensino superior, através de uma abordagem do campo historiográfico e sociológico, apresentando fontes documentais distintas que mostram dados quantitativos e qualitativos. No nascimento da pós-graduação no Brasil, a finalidade era formar professores para atender a uma nova demanda do ensino superior que rompesse com a formação por mecanismos espontâneos. Concomitantemente, tinha-se a exigência econômica à formação para atuar no mercado em expansão com êxito para a pesquisa. Esse campo de estudo - a formação docente na pós-graduação - ainda é pouco investigado e possui diversas lacunas. É justamente algumas dessas lacunas e indagações que pretendemos responder neste ensaio.

Palavras-chave:

Formação Docente. Pós-Graduação. Universidade. CAPES. Brasil.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN POSGRADO EN BRASIL: DE LA GÉNESIS HASTA EL PRESENTE

Resumen:

El propósito de este artículo es presentar un análisis del campo de investigación en la formación de docentes que trabajan en estudios de posgrado, en base a los resultados de un mapeo realizado en revistas educativas en Brasil. Realizamos una encuesta que se refiere al proceso histórico de establecer y desarrollar la educación de posgrado en Brasil, así como sus motivaciones, intereses, características de formación y los impactos en la educación brasileña. Buscamos responder preguntas sobre el proceso de formación del profesorado en la educación superior, a través de un enfoque desde el campo historiográfico y sociológico, presentando diferentes fuentes documentales que muestran datos cuantitativos y cualitativos. Al nacer los estudios de posgrado en Brasil, el propósito era capacitar a los maestros para satisfacer una nueva demanda de educación superior que rompió con la capacitación a través de mecanismos espontáneos. Al mismo tiempo, existía un requisito económico de capacitación para operar en

¹ Mestranda em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: sumayraoliveira@gmail.com

² Mestranda em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: josymurcia@gmail.com

³ Docente do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa (DLLP). Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: acir.karwoski@uftm.edu.br

el mercado en expansión con éxito para la investigación. Este campo de estudio, la formación del profesorado en la escuela de posgrado, todavía se investiga poco y tiene varias lagunas. Es precisamente algunas de estas lagunas y preguntas pretendemos responder en este ensayo.

Palabras clave:

Formación del profesorado. Posgrado. CAPES. Brasil.

TEACHER EDUCATION IN POSTGRADUATION IN BRAZIL: FROM GENESIS TO CURRENT

Abstract:

The aim of this paper is to present an analysis related to the field of research on the teachers training who work in the graduate program, based on the results of a mapping done in periodicals in the area of education in Brazil. We conducted research that refers to the historical process of establishing and developing postgraduate studies in Brazil, as well as their motivations, interests, training characteristics and the impacts for Brazilian education. We seek to answer questions regarding the process of teacher education in higher education, through a historiographical and sociological approach, presenting different documentary sources that show quantitative and qualitative data. At the early birth of post-graduation in Brazil, the purpose was to train teachers to meet new demand for higher education that broke with training by spontaneous mechanisms. Concomitantly, there was the economic requirement for training to operate in the successful expanding market for research. This field of study - postgraduate teacher training - is still under-researched and has several shortcomings. It is precisely some of these gaps and inquiries that we intend to answer in this essay.

Keywords:

Teachers Training. Graduate studies. University. CAPES. Brazil.

Introdução

Compreendendo a pós-graduação *stricto sensu* como o grau mais elevado no sistema educacional da educação brasileira - pouco discutida no campo da formação docente, ainda que seja a única meta cumprida no Plano Nacional de Educação⁴ - o trabalho discute a questão da formação de professores para o ensino superior a partir de uma pesquisa com adoção da metodologia denominada estado da arte. Realizamos um mapeamento em periódicos publicados pela Revista Brasileira de Pós-Graduação e pela Rede Universitas/Br, no portal do INEP e CAPES (Plano Nacional de Pós-Graduação 2011 – 2020, Plataforma Sucupira e Infocapes) e na pesquisa de Almeida (2017). Em produções acadêmicas de Martins (2002 e 2003), Masetto (2012), Anastasiou (2002) Zabalza (2004), Mancebo (2004), Gatti

⁴ Somente a meta nº 13 foi concluída, que estabelece que pelo menos 75% dos professores da educação superior sejam mestres e 35% doutores.

(2011), UNESCO (2011), Santos (2008) e Severino (2008), com busca pelas palavras-chave: história da pós-graduação, formação docente na pós-graduação e campo de trabalho na pós-graduação.

O recorte deste mapeamento foi feito com base no objetivo geral da pesquisa, que é estudar a formação docente na pós-graduação e, também, o processo de formação docente nos programas de pós-graduação e o respectivo impacto para a educação brasileira. Este trabalho está organizado na contextualização da história da pós-graduação a partir da interpretação dialética da pesquisa de Almeida (2017), que soluciona lacunas de estudiosos do tema sobre o início da pós-graduação no Brasil, uma vez que diversos autores, assim como o portal da CAPES, tratam com normalidade dois momentos distintos de constituição da pós-graduação brasileira,

[...] suas origens ora são remetidas ao Decreto n.º 19.851, de 1931, que organizou pela primeira vez o ensino superior em nosso país num modelo universitário, ora são remetidas ao Parecer n.º 977/65 de Newton Sucupira que a conceituou. Como algo pode ser originado duas vezes? E repetido por sujeitos diferentes tantas vezes? Isso para nós se colocou como um problema, visto que os argumentos encontrados não explicavam satisfatoriamente essa dupla origem (ALMEIDA, 2017, p.17).

Optamos pela temática da pesquisa com abordagem no campo da historiografia própria do objeto, apontamento de fontes documentais distintas em obras já publicadas e, principalmente, pela demonstração clara de dados quantitativos e qualitativos que a história da pós-graduação no Brasil não foi até o momento, alvo de investigação:

[...] por meio de um instantâneo da maior vitrine de pesquisadores do Brasil, que é o Diretório do Grupo de Pesquisas do CNPq; na revisão da literatura que efetuamos, pudemos perceber que a pós-graduação tomada numa reflexão historiográfica também merece investimentos por parte dos pesquisadores da história e/ou da história da educação (ALMEIDA, 2017, p.32).

Organizamos o artigo com uma abordagem acerca da formação docente na pós-graduação, desenhada a partir do mapeamento como estado do conhecimento em obras e periódicos de portais exclusivos com o descritor pós-graduação e, por último, as perspectivas atuais para os programas de pós-graduações, partindo de uma análise crítica dos investimentos e políticas públicas em curso no Brasil, com base no Plano Nacional de Pós-Graduação.

Contextualizando a história da pós-graduação

Neste tópico, a pesquisa de Almeida (2017) traz um trabalho crítico acerca da história da pós-graduação no Brasil. Com a orientação do Professor Dermeval Saviani, a tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), marca, em nossa opinião, uma ruptura sobre os estudos da constituição da pós-graduação no Brasil, por apresentar informações nunca antes abordadas em uma pesquisa do tema história da pós-graduação no Brasil.

Almeida, com base em Hobsbawm, conclui que a pós-graduação instituiu-se no Brasil como uma “Tradição Inventada”, e até a década de 1960 não era correto admitir que a pós-graduação estivesse estabelecida no Brasil. Para sustentar que não podemos assumir o discurso de que a primeira fase da pós-graduação brasileira é remetida ao período de 1930, como afirmam diversos autores do tema, a autora descreve minuciosamente os programas de pós-graduação e as pesquisas realizadas no contexto nacional e, assim, conclui que

[...] esse período 1930 é um marco específico desse itinerário de produção do que veio a ser a pós-graduação em nosso país, mas não que nesse período já tínhamos a pós-graduação. Fica claro na análise organizacional de configuração de nosso ensino superior de cunho universitário que a questão que se colocava naquele momento de modo premente, a novidade presente na legislação de 1931, era a questão da pesquisa, e não de uma suposta “pós-graduação” (ALMEIDA, 2017 p. 106).

E mesmo que alguns cursos de doutorado na década de 1930, como os da USP e da Universidade do Brasil, façam menção à pós-graduação, não é possível afirmar sua existência como tal,

[...] pois a pós-graduação como a conhecemos, nos últimos 50 anos, em nosso país, foi fruto de uma conjuntura que, referente ao projeto de universidade para o Brasil, demandou para estas, reformas significativas no que até então compreendíamos como universidade. Pesquisa e a pós-graduação no Brasil, são duas histórias que não se confundem e que a familiaridade com que encaramos essas duas questões, tem naturalizado essa relação que, quando examinada mais de perto, principalmente na perspectiva da história da pesquisa e da história da pós-graduação no Brasil, revela descompassos importantes que merecem investigação (ALMEIDA, 2017, p.109).

O objetivo é a desconstrução, ou melhor, a reconstrução sobre a ideia de quando a pós-graduação *stricto sensu* surge no Brasil para nortear nossos estudos podendo, assim,

delimitar cronologicamente a pesquisa sobre o tema da pós-graduação. A proposta de Almeida é realizar um rompimento com a visão natural da relação entre universidade, pesquisa e pós-graduação, uma vez que o desenvolvimento da pesquisa não resulta da pós-graduação - sabemos que a incorporação da pesquisa nas Universidades tem sua origem na concepção de universidade alemã do século XIX com as reformas *humboldtianas*, que pregavam a íntima articulação entre o ensino e a pesquisa.

Com o objetivo de renovação tecnológica, esforço de eliminar a dependência e estruturar a autonomia nacional, depositaram na Universidade as tarefas de integração nacional e incorporação da cultura alemã à civilização industrial, sendo uma universidade voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência em dois espaços de atuação: os institutos, visando à formação profissional e os centros de pesquisa, regidos com autonomia e num processo cooperativo entre docentes e discentes (ANASTASIOU, 2017, p. 151).

Fica claro que pesquisa e pós-graduação são ações que se completam, mas é fundamental compreendermos quando o Brasil encara sua pós-graduação em um exercício mínimo de autonomia do conhecimento. Segundo Almeida (2017), o modelo de pós-graduação que se constituiu no Brasil é pelo viés norte-americano, internalizado e assumido como natural, desenvolvendo-se numa concepção unificadora e centralizadora.

Portanto, a institucionalização da pós-graduação ocorre em 1965, quando o Ministro da Educação pede ao Conselho Federal de Educação que regulamente os cursos de pós-graduação, o que foi atendido pelo Parecer Sucupira,

[...] tais afirmativas nos dão indubitavelmente a importância do Parecer Sucupira para a compreensão que temos hoje do que vem a ser pós-graduação no Brasil, ou seja, sem sombra de dúvidas, no que se refere à história da pesquisa e da pós-graduação, existe um antes e um depois do Parecer n.º 977 de Sucupira, não apenas do ponto de vista das conceituações que o parecer traz para a matéria, mas principalmente, por instituir novas práticas referentes ao processo de titulação de quadros, de formação de pesquisadores e de produção de conhecimento (ALMEIDA, 2017, p. 37).

O Parecer Sucupira é o marco para compreensão da normatização da pós-graduação no Brasil. E, mais uma vez, imersos na pesquisa de Almeida (2017), por ser um tesouro no fundo do oceano em meio a este pélagos que precisa ser explorado, a autora faz uma análise precisa do nascimento do Parecer Sucupira com a reconfiguração das bases econômicas brasileiras que demandaram a instituição do sistema de ensino superior, como a expressão mais desenvolvida de universidade da sociedade burguesa, que é a universidade de pesquisa.

Dessa forma, a pós-graduação é o ponto de inflexão da Reforma Universitária que vinha como processo desde a década de 1930, mas que se efetua como movimento normativo na década de 1960, principalmente após o Golpe Militar de 1964, quando o alinhamento do novo governo ao capital internacional insere as relações de financiamento externo, desencadeadas pela intervenção norte-americana na América Latina, onde o Brasil era a maior fronteira atlântica a ser defendida do comunismo russo e cubano (ALMEIDA, 2017).

Neste aspecto, faz-se necessário jogar luz à LDB de 1961, para a compreensão deste mar envolto a ondas de uma democracia restrita, expressão direta das contradições do pensamento liberal em nosso país, expressas no âmbito do debate da LDB, que se deu no confronto entre os defensores da escola particular e os defensores da escola pública.

A Lei 4.024 de 22 de dezembro de 1961 (LDB), em seu artigo 69, dispunha de uma referência à pós-graduação, mas com formulação genérica, deixando assim, aos órgãos acadêmicos competentes as definições necessárias, acendendo um campo para o crescimento das instituições privadas, além de deixar outra lacuna: os legisladores simplesmente suprimem do texto da Lei o curso de doutorado. Como referência mais avançada em organização de pós-graduação naquela época e anterior (década de 1940), a Universidade de Brasília faz a LDB avançar no que se refere à instituição da pós-graduação.

Efetivamente, é a primeira instituição que não se constituiu como resultante de aglomeração de escolas, e dentre seus principais idealizadores estão Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, com uma proposta estrutural e organizacional completamente inédita na história do ensino superior brasileiro. Dessa maneira, a UnB se constituiu mais célere que a própria LDB e se materializa na onda desenvolvimentista de Juscelino, que se empenha em transferir a capital federal para o planalto central do Brasil (ALMEIDA, 2017).

Mas, com a lacuna da LDB de 1961, que deixou pontos abertos ao setor privado e à inovação única e exclusiva da UnB para desenhar um sistema de pós-graduação no Brasil, - o nosso modelo, como já falamos, não foi desenhado nem pelos legisladores e ou pela UnB, mas pelo viés norte-americano:

[...] As negociações com os EUA que envolviam o ensino superior já estavam em curso desde a década de 1950, principalmente nas parcerias com universidades onde acordos eram firmados de universidade a universidade, mas a discussão efetiva e orgânica sobre o ensino superior como um todo com os EUA começou a se dar no contexto das políticas da “Aliança para o Progresso”, que por meio da United States Agency for International Development (USAID), criada para se constituir como agência de desenvolvimento, vinculada ao Departamento de Estado norte-americano, tinha como objetivo ser a instância operacional de distribuição dos recursos

previstos para a ajuda externa global americana visando o desenvolvimento dos países da América Latina (ALMEIDA, 2017, p. 142).

O primeiro grupo de consultores americanos chega ao Brasil três dias após o Comício da Central⁵ e três dias antes da Marcha da Família com Deus⁶. É nesta primeira missão USAID, em 16 de março de 1964, que se dá a invenção da pós-graduação no Brasil - é com este grupo de consultores que um ano depois se materializa o Parecer de n.º 977, de 3 de dezembro de 1965, elaborado por uma comissão do Conselho Federal de Educação e que ficou conhecido por meio de seu relator, Newton Sucupira, passando para a história como Parecer Sucupira e a Lei n.º 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965 do Estatuto do Magistério.

Podemos afirmar que, respeitadas as diversas conjunturas que se efetivaram de 1965 até hoje, ainda vivemos nesse formato de pós-graduação instituído pelos norte-americanos. Importante considerar o que foi dito até agora para avançarmos no lago turvo da formação docente; estamos num campo de estudo com pouco tempo de institucionalização (indicativo cronológico), que surge com a orientação do capital estrangeiro, fundada na base do interesse econômico brasileiro dentro de um contexto de debilidade democrática.

A formação para a docência na educação superior deve promover aprofundamentos epistemológicos acerca da diferença intercultural, não como sinônimo de diferença, - que distancia pessoas e áreas do conhecimento - mas como diversidade, focada na dimensão intercultural e na dinâmica de interação entre os diversos grupos socioculturais constituídos dialogicamente. (LUQUE, 2009).

⁵ Concentração realizada no Rio de Janeiro no dia **13 de março de 1964**, em frente à estação ferroviária Central do Brasil, no Rio de Janeiro, o Comício das Reformas, também conhecido por Comício da Central, reuniu cerca de 150 mil pessoas, incluindo membros de entidades sindicais e outras organizações de trabalhadores, servidores públicos civis e militares, estudantes etc. Tinha por meta demonstrar a decisão do governo federal de implementar as chamadas reformas de base e defender as liberdades democráticas e sindicais (Fonte: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/Comicio_das_reformas>. Acesso em 22 Jan. 2019).

⁶ Movimento surgido em março de 1964 e que consistiu numa série de manifestações, ou "marchas", organizadas principalmente por setores do clero e por entidades femininas em resposta ao comício realizado no Rio de Janeiro em 13 de março de 1964, durante o qual o presidente João Goulart anunciou seu programa de reformas de base. Congregou segmentos da classe média, temerosos do "perigo comunista" e favoráveis à deposição do presidente da República. A primeira dessas manifestações ocorreu em São Paulo, **a 19 de março de 1964**, no dia de São José, padroeiro da família. (Fonte: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A_marcha_da_familia_com_D_eus>. Acesso em 22 Jan. 2019).

Formação Docente na Pós-Graduação

O tema em questão é discutido com ênfase na formação docente para educação básica e ensino superior (formação inicial), mas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* é como tentar achar uma moeda no fundo de um lago turvo, ora reproduzindo autores clássicos da educação, ora reafirmando que a pós-graduação está para a pesquisa e não para a formação docente em uma linha indicativa da pedagogia. Nosso desafio é mergulhar nas fontes e não repetir o dito e, ou, simplesmente as lacunas da LDB referentes à pós-graduação.

Para tanto, vamos buscar na sociologia e na história outra leitura sobre o tema, mas mantendo as fontes de referência na educação no Brasil. Nossa proposta não é citar programas e ou políticas públicas em curso, muito menos reafirmar que a formação docente no ensino superior ocorre pela socialização e por programas de formação pedagógica. Nosso objetivo é tentar identificar a pós-graduação (como fizemos anteriormente) e, assim, na construção de um pensamento dialético, enxergar a moeda no fundo do lago turvo - formação dos docentes na pós-graduação.

Conforme contextualização histórica no capítulo anterior, começamos a discutir a formação docente a partir de 1965, com a solicitação de regulamentação feita pelo Ministro da Educação ao CFE, que apontava os três motivos fundamentais para a instauração do sistema de cursos de pós-graduação: a) formar professores competentes que possam atender à expansão quantitativa de nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; c) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (CUNHA, 1974).

Na gênese da pós-graduação, seu objetivo, entre outros, era formar professores para atender a uma nova demanda do ensino superior, rompendo com a formação de professores por mecanismos espontâneos. E, por outro lado, como exigência econômica à formação para atuarem no mercado em expansão com êxito para a pesquisa. Se no primeiro momento o destaque é dado à docência nos níveis superiores, abre-se outro caminho para os programas de ciência e tecnologia que o país naquele momento exigia.

Faz-se necessário lembrar que a criação da pós-graduação no Brasil tem suas bases nos interesses econômicos. Então, se a formação de professores de graduação para ensino pós-

graduado é prioritária, o atendimento direto às empresas e ao serviço público também o era e, assim, abria-se caminho para inserção de mestres e doutores no mercado.

Afinal de contas, há um único objetivo a ser atingido: a formação de recursos humanos tal como exigidos pela economia na década de 1960. Essa unidade de objetivo fica mais clara se prestarmos atenção na primeira composição do Conselho Nacional de Pós-Graduação, que inclui, além do ministro e de diretores de diversos órgãos ligados à educação, o Secretário do Planejamento e o Presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (CUNHA, 1974).

Conclui-se que os cursos de pós-graduação são para os consumidores, empresas e governo, constituídos dos produtos das pesquisas em ciências aplicadas. Há, então, duas formas pelas quais as empresas e o governo se beneficiam com o ensino de pós-graduação: a partir da utilização de profissionais com graus de mestre e doutor e, também, do aproveitamento das pesquisas de docentes e estudantes que lhes permitam otimizar a sua atividade própria.

Segunda Cunha (1974), a formação docente na gênese da constituição da pós-graduação era uma tentativa de evitar a inserção das massas, o que o Ministro da Educação falou ao Jornal do Brasil sobre projeto de criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação: “No ensino superior moderno, cuja tendência à massificação parece tornar-se inevitável, a pós-graduação há de constituir a estrutura de excelência indispensável ao desenvolvimento da pesquisa científica e da cultura, em suas mais altas formas” (Jornal do Brasil, 1º cad., p. 7, 5.1.74).

Essas preocupações com uma possível reprodução da “massificação”, resultam na criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, com a atribuição de elaborar um plano que ordenasse a sua expansão em todo o País (CUNHA, 1974). Dialeticamente, analisando o contexto de criação do CNPG com motivo de controlar tal massificação da pós-graduação, vejamos o que está nas páginas do atual Plano Nacional de Pós-Graduação 2011 -2020:

[...] Tendo o planejamento como principal instrumento de ação, o que é seguramente responsável por sua trajetória de êxito, a Pós-Graduação brasileira apresenta, ao longo dos 65 anos de sua existência, um histórico que a dissocia da maioria das políticas públicas praticadas na área de Educação no Brasil. Isto devido ao fato de que, desde o seu surgimento, a P-G tem observado uma expansão planejada e organizada, condição que explica grande parte de sua trajetória de êxito (Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, p.4, 2016)

De fato, o planejamento é inerente à pós-graduação desde sua constituição com, e no Parecer Sucupira em uma inflexão norte-americana, e há dois motivos para tal naquele momento: a primeira é sobre a natureza "poluidora" da "massa" ou que alimenta a esperança do acesso de todos à alta cultura num futuro distante, quando houver abundância de docentes, materiais (instalações, prédios, laboratórios, bibliotecas) e recursos financeiros. A segunda é aquela que reconhece ser a estrutura do ensino existente montada para a formação de um pequeno número, exposta à deterioração sempre que o atendimento aumenta numericamente e/ou quando passa a abranger estudantes de mais baixo nível cultural, nível este também produzido e não naturalmente deficiente (CUNHA, 1974).

E para não baixar a qualidade na pós-graduação, um caminho adotado é a formação de docentes com uma tentativa de evitar uma massificação. Isto é, o investimento em formação docente na pós-graduação teria o papel de restringir o acesso à pós-graduação - o que foi previsto no Parecer Sucupira. Mas, a história não é feita por pareceres, decretos ou leis e, apesar das advertências, o crescimento por demanda na pós-graduação *stricto sensu* aconteceu.

Os cursos e as matrículas multiplicaram de um ano para outro. De 1970 para 1971, o número de cursos quase quadruplicou e o de estudantes quase dobrou. Passa-se, então, a apontar a existência de uma pressão para esse crescimento, independente dos "mercados" que, originariamente, determinaram a organização desse tipo de ensino. São os graduados desempregados que constituem essa pressão autônoma (CUNHA, 1974).

Conforme Bourdieu (2015), que nos ensina que o capital cultural é igual ao nível de cultura da família e tem relação direta com o êxito escolar, estabelece-se uma ligação deste conceito com a pós-graduação, que como todo sistema educacional, exercia ali seu papel excludente. O capital cultural e o *Ethos* constituem o princípio da eliminação dos estudantes de diferentes classes.

Mas não restringindo a isto, então acrescente a desigualdade socialmente condicionada, isto é, a tradição pedagógica por trás das ideias de igualdade e universalidade, que excluem e valorizam uma determinada cultura como melhor que outra e protege melhor os privilegiados do que transmissão aberta de privilégios e, assim, atribui ao indivíduo a esperança de vida escolar dimensionada pela sua posição na hierarquia social, operando uma seleção que sob as aparências da equidade formal sanciona e consagra as desigualdades reais; destarte, o sistema educacional contribui para perpetuar as desigualdades ao mesmo tempo em que as legitima.

A função social da pós-graduação na ótica da proposta em que foi organizada é a de restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma do ensino superior - para entender essa questão do valor do diploma e a desigualdade do desempenho escolar das diferentes classes sociais, é preciso saber que o capital cultural pode existir de três formas e, neste ponto, refere-se ao capital institucionalizado⁷.

Como o número de graduados aumentou em um ritmo acelerado, o valor do diploma de graduação caiu: sua posse deixou de ser distintiva, não indicando mais que o graduado é naturalmente adequado para as ocupações que exigem maior qualificação e responsabilidade, e, em consequência, são mais bem remunerados. Na medida em que se organiza o ensino pós-graduado, cria-se um diploma, ou melhor, dois, um de mestre e outro de doutor, que trazem a marca de raridade (CUNHA, 1974).

E é essa raridade que vai conferir ao diploma um alto valor, tanto econômico (elegibilidade para as ocupações mais bem remuneradas) quanto simbólico (atribuição de maior "quantidade" de prestígio). É preciso dizer que é provável que um diploma de pós-graduação tenda a conferir o mesmo valor que, antes da expansão, era auferido pelo graduado. E, dessa forma, a pós-graduação terá, então, restabelecido a situação anterior de discriminação, embora em outro nível.

E como tentativa de evitar esse quadro de ampliação e "massificação" na pós-graduação, a formação de professores seria o caminho. Mas havia uma proposta interessante para a formação docente na pós-graduação. Vamos, dialeticamente, retornar a junho de 1965, quando Rudolph P. Atcon foi contratado pela Diretoria de Ensino Superior para "propor as alterações estruturais que julgasse necessárias para as universidades brasileiras", estudo que realizou entre junho e setembro de 1965 (*apud* CUNHA, 2007c, p. 188). O trabalho efetivado por Atcon em 1965 e publicado pelo MEC em 1966, continha diagnósticos e propostas e o primeiro indicativo foi de criação de dois fundos em cada universidade.

Avaliando estrategicamente a expansão e o processo de qualificação do corpo docente das universidades, assim como a formação de novos quadros para o novo contexto das reformas previstas para a universidade brasileira, e considerando que o processo de qualificação de pessoal deveria se dar de maneira acelerada, propõe a criação, então, de dois

⁷ Sob forma de objetivação que é preciso colocar à parte como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural de que são supostamente a garantia – propriedades inteiramente originais (NOGUEIRA e CATANI, 2015). Sob a forma de diploma ocorre o poder de instituir, de reconhecer, estabelece o valor no plano do capital cultural, este valor é em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho.

fundos. O primeiro seria um Fundo de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente e o outro seria um Fundo de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (ALMEIDA, 2017).

Uma questão destacada por Atcon, em seu trabalho publicado pelo MEC em 1966, é que a atuação da CAPES deveria ser “tomada”, criando, em cada uma das universidades interessadas, um fundo de aperfeiçoamento do seu pessoal docente. Mas a CAPES é que “tomou” a proposta de Atcon, pois claramente trata-se do início do “Programa Institucional de Capacitação Docente – PICD”, implantado na década de 1970 sob a coordenação da CAPES e não como processo interno às próprias universidades. Podemos afirmar que a proposta de Atcon se efetivou como o maior programa de capacitação docente pela via centralizada do Estado, que financiou a formação pós-graduada de gerações de professores universitários de todo o Brasil e depois também de técnicos, durante os anos de 1970, 1980 e 1990. (ALMEIDA, 2017).

Anastasiou (2002) descreve o quadro atual com raízes profundas na gênese da pós-graduação: a formação docente para o ensino superior fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente, e os professores que ingressam em departamentos recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente - que se responsabilizam pela docência exercida.

Não é nossa intenção uma pesquisa propositiva para atacar a questão da formação docente na pós-graduação, mas como em toda rede do sistema educacional, está claro o caminho dialético sobre formação de professores, afinal, se todo sistema surge para atender a demanda econômica do mercado, qual seria a necessidade do mercado para a formação docente na pós-graduação, se não o controle?

O caminho possível para superar o quadro desenhado por Anastasiou, que citamos acima, seria justamente o original de Atcon: superação das políticas centralizadoras. Em meio a isso, temos o exemplo de Portugal, país que tivemos a oportunidade de estudar sobre a questão da formação de professores e, por isso, citamos. Poderíamos listar diversos outros que se utilizam da mesma estratégia - que funciona com uma ampla oferta de ações de formação desenvolvida **pelas e nas próprias instituições de ensino**, tendo em conta as necessidades existentes em cada uma delas, isto é, dialogando com a cultura local, exercendo o conceito de literacia em formação.

E os mecanismos de avaliação dos professores neste país estão mais orientados para possibilitar um desenvolvimento profissional contínuo, permitindo, por exemplo, que as

falhas detectadas sejam corrigidas, do que para servir de base à progressão na carreira. Assim, fica claro que os investimentos para formação devem estar em seu lugar de origem, em cada programa de pós-graduação e em cada escola, com autonomia para elaboração com base na sua cultura e necessidade local, e não conforme uma base econômica pertencente a um momento histórico, que atua e influencia diretamente como e quando os professores devem ser formados, a interesse do mercado econômico.

Desse tópico, compreendemos que a proposta inicial para formação de professores na pós-graduação tinha um possível objetivo de restringir o acesso e, portanto, realizar uma manutenção da desigualdade cultural, social e econômica. Ainda que Atcon pensasse e propusesse em 1965 fundos de investimentos dentro das próprias universidades para a formação docente, este indicativo não foi efetivado e se manteve centralizado na CAPES. E como acontece hoje a formação de educadores na pós-graduação no Brasil? O docente busca autonomamente o seu caminho de formação para se manter no mercado ou progredir na carreira, aprende no dia-a-dia, com a sua atuação em sala de aula, como ser um profissional da educação no mais alto nível da educação superior brasileira.

Perspectivas atuais

Nesse campo, vamos analisar o documento da Comissão Especial de Acompanhamento da Pós-Graduação, verificando o cumprimento dos apontamentos referentes ao recorte específico sobre incentivo à formação docente. O documento teve como objetivo traçar o cenário da Pós-Graduação brasileira após os primeiros cinco anos de vigência do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, com base no que foi realizado até 2015 e apresentando projeções e recomendações para o quinquênio 2016-2020.

Após avaliarmos o citado documento de 43 páginas referente a palavra-chave de busca; formação de professores na pós-graduação, encontramos 11 referências sobre a expressão formação, em sentido abrangente e alusiva aos temas que seguem abaixo de maneira explicativa:

1.ª referência em relação à Educação Básica

As recomendações constantes no PNPG 2011-2020 para a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e Diretoria de Educação a Distância (DED), não trouxeram metas numéricas. Verificou-se a existência de fragilidades relacionadas com a descontinuidade dos programas e com a falta de avaliação dos mesmos, assim como pouca ou nenhuma articulação com os programas de pós-graduação. Não houve institucionalização dos programas de formação docente no âmbito das IES (PNPG 2011-2020. p. 11, 2017).

Com relação à educação básica, são duas vezes citadas a palavra formação e uma vez no que se refere à recomendação, no sentido de providenciar mecanismos para que os investimentos resultem em modificações dos programas de pós-graduação relacionados com formação de profissionais da educação básica e dos cursos de Licenciatura (PNPG 2011-2020. p 20, 2017).

2.^a referência em relação a RH para empresas

Diante dos resultados alcançados e dos poucos programas em andamento, o documento conclui que a formação de recursos humanos para empresas não atingirá resultados significativos a não ser que sejam adotados novos procedimentos no período restante de vigência do plano (PNPG 2011-2020. p. 11, 2017). Neste item, é quatro vezes mencionada a palavra formação e mais quatro vezes na parte de recomendação para formação de recursos humanos para empresas.

3.^a referência com recomendações para internacionalização

Entende-se que as novas recomendações possam qualificar as ações na área de Internacionalização, sendo:

- a) Propor políticas para efetiva incorporação, nos setores acadêmicos e produtivos, dos alunos e pesquisadores beneficiados com bolsas no exterior, como, por exemplo, absorção seletiva de alunos e pesquisadores beneficiários de projetos e editais internacionais de formação, cooperação e pesquisa (PNPG 2011-2020. p. 23, 2017).
- b) Adquirir capacitação em áreas onde somos carentes - O Brasil tem uma proporção significativamente baixa de pesquisadores em relação à sua população. Recorrer a universidades de excelência no exterior para a formação de nossos jovens pode reduzir esse atraso do país (PNPG 2011-2020. p. 25, 2017).

c) Colaborar com nações amigas - Nem toda ação de internacionalização deve se pautar pela busca de conhecimentos em países mais adiantados. Os laços criados com o apoio ao desenvolvimento dessas nações e na formação de seus quadros científicos e tecnológicos são importantes no posicionamento do Brasil na geopolítica internacional (PNPG 2011-2020. p. 26, 2017).

O PNPG apresenta gráficos importantes de crescimento e projeção para 2020 com relação a programas de pós-graduação, alunos matriculados e que concluíram mestrado acadêmico profissional e doutorado, a exemplo o número de cursos de mestrado deve atingir em 2020 a marca de 3.911, uma evolução de 20,8%, considerando-se o patamar de 2015.

Já os cursos de doutorado devem chegar a 2.738 cursos, representando uma expansão da ordem de 30,7%. Os cursos de mestrado profissional que eram em número de 603, em 2015, podem chegar a 1.198 em 2020, crescimento de 98,7% (PNPG 2011-2020. p. 07, 2017).

E em relação ao investimento, indica que o valor que ainda deve ser executado, até o ano de 2020 nos programas iniciados, se aproxima de 1 bilhão de reais referente às iniciativas estratégicas, sem especificar quais são. Apresenta, ainda, números de projeção para a oferta de bolsas para CAPES e CNPq para o ano 2020, quais sejam: CAPES, 88.004 bolsas de mestrado, 96.791 doutorado e 3.491 pós-doutorado. Para o CNPq, as projeções eram 12.427 bolsas de mestrado, 12.734 de doutorado e 2.351 de pós-doutorado (PNPG 2011-2020. p. 12, 2017).

Infelizmente, finalizamos o documento analisado com o indicativo que não consta programa e ou política pública em curso, no âmbito da CAPES, para formação docente na pós-graduação. Reafirmando o que foi dito anteriormente neste artigo, o docente que atua na pós-graduação busca, de forma autônoma, o seu caminho de formação para manter-se no mercado ou progredir na carreira nas universidades públicas, restando aprender no dia-a-dia, com a sua atuação em sala de aula, como ser um professor no mais alto nível da educação superior brasileira.

Considerações finais

Concluimos que respeitadas as diversas conjunturas que se efetivaram de 1965 até hoje, ainda vivemos no mesmo formato de pós-graduação estabelecido pelos norte-americanos e, portanto, a sua institucionalização ocorre com a orientação do capital

estrangeiro, fundada nas bases do interesse econômico brasileiro e num contexto de debilidade democrática.

Com a construção de uma narrativa que os programas de pós-graduação deveriam ser reservados para uma elite intelectual, o caminho adotado no período da sua concepção foi a instituição de programas para formação de docentes, com uma tentativa de evitar uma possível massificação, isto é, o investimento em formação docente teria o papel de restringir o acesso à pós-graduação - o que foi previsto no Parecer Sucupira.

E, na atualidade, não há programas e políticas públicas em curso no Brasil referentes à formação docente na pós-graduação, cabendo aos professores devolverem individualmente suas “capacidades” para atuar em sala de aula no ensino superior. Abrimos o debate fundamentando-nos no sistema de ensino de Portugal e no projeto de Atcon de 1965. Os caminhos possíveis para solucionar tal questão estão relacionados à autonomia de gestão das Universidades em fundos de investimentos permanentes para a formação docente na pós-graduação.

O Brasil, na atualidade, pode avançar na formação docente na pós-graduação a partir do fortalecimento da autonomia universitária referente aos fundos de gestão democrática, gerindo por conselhos dentro das próprias universidades, ou, dialeticamente retornar a década de 60 e 70, enfatizado o acesso apenas à Universidade para uma elite e a centralização dos investimentos em formação docente com o objetivo de garantir o fechamento ao ensino superior para a população brasileira. Essa é uma questão de decisão política que está na pauta em curso do governo brasileiro.

Referências

ALMEIDA, K. **A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada.** 2017. 213 F. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei n.º 9394/96.**

CAPES. **Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG-2011-2020.** Relatório Final 2016. Brasília. Fev.2017.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: TURA, M. L. R. (org.) **Sociologia para educadores**. 4. ed., Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

CUNHA, L. A. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, p. 66-70, set./out. 1974.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LUQUE, F. M. La formación docente y sus desafíos en una perspectiva de interculturalidad. In: YUNI, J. A. (Comp.) **La formación docente: complejidad y ausencias**. Córdoba: Grupo Editor, 2009, p. 145 - 157.

MANCEBO, D.; FAVÉRO, M. (Org.). **Universidade: política, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Pierre Bourdieu. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, H. B. A Formação Pedagógica de Professores na Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Os casos UFU e UFMG. **Póiesis Pedagógica** - v.9, n.2 ago/dez.2012, p.03-19.

SOARES, S. A. (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.