



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Física "Gleb Wataghin"

MATHEUS NAVILLE GUTIERREZ

A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DA TRAJETÓRIA DOS DOUTORANDOS NA
PÓS-GRADUAÇÃO

THE PROFESSOR TRAINING THROUGH THE TRAJECTORY OF THE PhD
STUDENTS IN THE POST-GRADUATION

CAMPINAS
2019

MATHEUS NAVILLE GUTIERREZ

A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DA TRAJETÓRIA DOS DOUTORANDOS NA
PÓS-GRADUAÇÃO

THE PROFESSOR TRAINING THROUGH THE TRAJECTORY OF THE PhD
STUDENTS IN THE POST-GRADUATION

Dissertação apresentada ao Instituto de Física “Gleb Wataghin” da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática na área de Ensino de Ciências e Matemática

Dissertation presented to the “Gleb Wataghin” Institute of Physics of the University of Campinas in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master in Science and Mathematics Education in the area of Science and Mathematics Education

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana de Medeiros Arnt

ESTE TRABALHO CORRESPONDE
À VERSÃO FINAL DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ALUNO
MATHEUS NAVILLE GUTIERREZ E
ORIENTADO PELA PROFESSORA
DOUTORA ANA DE MEDEIROS
ARNT

CAMPINAS
2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Física Gleb Wataghin
Lucimeire de Oliveira Silva da Rocha - CRB 8/9174

G985f Gutierrez, Matheus Naville, 1995-
A formação docente através da trajetória dos doutorandos na pós-graduação / Matheus Naville Gutierrez. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Ana de Medeiros Arnt.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin.

1. Professores universitários - Formação. 2. Universidades e faculdades - Pós-graduação. 3. Educação - Estudo e ensino (Pós-graduação). 4. Biologia - Estudo e ensino (pós-graduação). I. Arnt, Ana de Medeiros, 1977-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Física Gleb Wataghin. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The professor training through the trajectory of the PhD students in the post-graduation

Palavras-chave em inglês:

College teachers - Training of
Universities and colleges - Graduate work
Education - Study and teaching (Graduate)
Biology - Study and teaching (Graduate)

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Titulação: Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

Banca examinadora:

Ana de Medeiros Arnt [Orientador]

Gildo Giroto Júnior

Gionara Tauchen

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis

Data de defesa: 25-02-2019

Programa de Pós-Graduação: Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/6718613114431161>

FOLHA DA BANCA EXAMINADORA

Ana de Medeiros Arnt

Gildo Giroto Júnior

Gionara Tauchen

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis

Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade

*Você trocaria,
O papel de um qualquer em uma guerra
Por um papel de líder em uma prisão?
(David Gilmour e Roger Waters, 1975)*

AGRADECIMENTOS

A minha trajetória dentro do mestrado foi conturbada, cheia de lombadas, buracos, problemas e desencontros. Foram momentos de erros e problemas, mas que jamais teria realizado sem pessoas incríveis do meu lado.

Primeiramente, gostaria de agradecer à Mariane, companheira dos principais momentos da minha vida. É muito difícil expressar tudo aquilo que fizemos juntos durante esse tempo. Pessoa de caráter incrível, forte e alegre. Agradeço por me apoiar nos meus momentos de tristeza e confusão, e por estar do meu lado ao decorrer desse trabalho. Seu amor me motiva e nos constroi e por isso, sou sempre grato a você. Te amo.

A Ana Arnt, sempre presente, me ajudando a me construir como acadêmico, como educador e como pessoa. O encontro ao acaso que me permitiu trabalhar com você. Aos cafés e as discussões que geraram ideias tão frutíferas. Agradeço por ter sido uma excelente orientadora. Juntamente, agradeço também ao grupo de pesquisa PEMCIE. Agradeço cada um que participou em algum momento das nossas reuniões, trazendo discussões, risadas, textos e livros para em conjunto nos formarmos como pesquisadores.

A todos os meus familiares que de alguma maneira me deu incentivos nessa trajetória. Agradeço aos meus pais. Meu pai, que sempre permitiu que eu buscasse meus desejos. Minha mãe, que com sua experiência como professora conversou e também me formou professor. E principalmente, ao meu irmão Arthur, porto seguro de emoções, quem eu sempre posso contar e confiar, parceiro de toda a minha vida. A todos vocês, muito obrigado

Agradeço também ao Cursinho Professor Chico Poço, que me abriu as portas para novas experiências como professor e principalmente como coordenador pedagógico. Mas principalmente, agradeço ao Rafael Galeoti, amigo inesperado, que sempre tem o ombro e o ouvido prontos para ajudar um amigo.

Aos amigos que a distância não permitiu o contato de antes, mas que também estiveram presentes e permitiram a construção desse trabalho.

Meus anfíbios anuros favoritos, André, Andarilho, Tomatrote, Asassada, Carrapixo, Doria, Miss, Rolezeira e Rebaixado. Vocês estão sempre presentes comigo e sei que posso contar com vocês. Carinho especial para a Mestre, sempre preocupada com todos e comigo, sempre podendo compartilhar as dificuldades passadas. Agradeço de coração.

Amigos que sempre guardo em um cantinho do meu coração, e que também participaram dessa jornada, agradeço profundamente Ana, Ananda e Pedro. Apesar da distância não ter nos separado, espero que nossos encontros continuem regulares.

E, para finalizar, todos os moradores e ex-moradores da república Põe na Mão de Deus. Companheiros e amigos incríveis que levarei para sempre. Obrigado pelas madrugadas de conversas e cervejas, pelas discussões e por termos compartilhado um momento de nossas vidas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

RESUMO

Com base em questionamentos sobre a docência universitária e a formação institucionalizada para docentes, desenvolvemos um trabalho que tem seu objetivo traçado com uma pergunta direcionadora: Como se formam docentes universitários através dos programas de pós-graduação?

A teorização base desse trabalho acontece através dos Estudos Culturais, em que se desenvolve questões sobre a linguagem, o entendimento de cultura e com percepções foucaultianas sobre saberes dominados e poder. Com isso, o trabalho é realizado com uma análise cultural da pós-graduação, separada em dois grandes eixos que se entrelaçam na análise, sendo um eixo histórico e um eixo social. No eixo histórico, realizamos uma análise documental sobre as políticas públicas envolvendo a pós-graduação, sendo as principais o Parecer 977 de 1965 e os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), sendo mais profundamente analisado o último (2011-2020). No eixo social, realizamos entrevistas com 13 doutorandos que cursaram pelo menos dois anos de seus cursos advindos de programas de pós-graduação do Instituto de Biologia da UNICAMP, buscando analisar através de suas trajetórias o perfil dos doutorandos, as suas percepções sobre a estrutura da pós-graduação e o pensamento sobre docência universitária.

Sobre o eixo histórico, percebemos que a pós-graduação é constantemente tratada como ambiente em que se forma docentes universitários. Porém, os documentos não tratam sobre como é o trabalho e as ações da docência universitária, se restringindo apenas a tratar que o objetivo prático da pós-graduação é o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, ciência e tecnologia. Além disso, os documentos carregam um pensamento que prioriza o produtivismo acadêmico e o afastamento de questões sociais do trabalho científico.

Sobre o eixo social, os doutorandos revelaram o desejo ao ingressar no doutorado de se tornar docentes universitários. Além disso, mostram uma insatisfação do trabalho realizado na rotina de seus estudos, principalmente considerando o foco único no trabalho de pesquisa acadêmica. Os doutorandos revelam o desejo de ter uma consideração maior pelo trabalho de ensino e extensão na pós-graduação. Juntamente, os doutorandos também compartilharam pensamentos pedagógicos

tradicionais, considerando como principais virtudes de um docente universitário o conhecimento teórico do conteúdo e o desenvolvimento prático como principal formador de professores.

Assim, entendemos que a pós-graduação deveria reconsiderar questões primordiais de seu trabalho, principalmente envolvendo a indissociabilidade do tripé universitário, o entendimento social, político e cultural da pesquisa acadêmica e o pensamento crítico docente.

ABSTRACT

Based on questions about university teaching and institutionalized formation for university professors, we have developed a paper that has its objective traced with a guiding question: How are university professors formed through graduate programs?

The theorization of this work is based on Cultural Studies, in which questions about language, the understanding of culture and with Foucaultian perceptions about dominated knowledge and power are developed. With this, the work is carried out with a postgraduate cultural analysis, separated into two major axes that intertwine in the analysis, being a historical axis and a social axis. In the historical axis, we carried out a documentary analysis on the public policies involving the postgraduate, being the principal the Document 977 from 1965 and the National Plans of Graduate (PNPG), being more deeply analyzed the last one (2011-2020). In the social area, we conducted interviews with 13 PhD students who studied at least two years of their courses from postgraduate programs at the Institute of Biology of UNICAMP, seeking to analyze through their trajectories the profile of doctoral students, their perceptions about the structure of postgraduate studies and thinking about university teaching.

On the historical axis, we realize that the post-graduation is constantly treated as an environment in which university teachers are formed. However, the documents do not deal with what the work and actions of university teaching are, being restricted to treating only that the practical objective of postgraduate studies is the development of academic research, science and technology. In addition, the documents carry a thinking that prioritizes academic productivism and the removal of social issues from scientific work.

On the social axis, the doctoral students revealed the desire to join the doctorate to become university professors. In addition, they show a dissatisfaction with the work carried out in the routine of their studies, especially considering the unique focus on the work of academic research. PhD students reveal a desire to take greater account of teaching and extension work in graduate school. Together, the doctoral students also shared traditional pedagogical thoughts, considering as the main virtues of a university professor the theoretical knowledge of content and the practical development as the main teacher educator.

Thus, we believe that the graduate should reconsider the fundamental issues of his work, mainly involving the indissociability of the university tripod, the social, political and cultural understanding of academic research and critical teacher thinking.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1. Apresentação	13
1.2. Trajetórias	16
2. A HISTÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	29
2.1. O primórdio da Pós-Graduação no Brasil	30
2.2. Novas políticas públicas: Os Planos Nacionais de Pós-Graduação	39
2.3. A atual política de pós-graduação: O Plano Nacional 2011-2020	45
2.4. Pensamentos intermediários	58
3. TRAJETÓRIAS DOS DOUTORANDOS	60
3.1. Trajetórias e formações acadêmicas	62
3.2. Estruturação do ambiente de formação	66
3.3. Pensamento e ação para a docência universitária	84
4. REFLETINDO A NOSSA TRAJETÓRIA	97
4.1. Pontuando conclusões	101
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXO I	108

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação

Essa dissertação fala sobre trajetórias sobre a pós-graduação como formativa. A trajetória das políticas públicas que delinearam a pós-graduação no Brasil, a trajetória dos doutorandos em Ciências Biológicas, seu processo formativo dentro da pós-graduação para a docência universitária e, também, a minha trajetória desde o período do Ensino Médio, passando pela graduação até o ingresso na Pós-Graduação, culminando na emergência da pergunta que direciona esta pesquisa: Como se formam docentes universitários através dos programas de pós-graduação?

Aprofundando-se mais na questão norteadora da nossa pesquisa, estabeleceremos um parâmetro cultural de análise. Essa análise conta com dois principais eixos condutores da pesquisa, sendo eles um eixo histórico, em que focaremos na descrição e desenvolvimento que os documentos e as políticas públicas direcionaram a pós-graduação, e um eixo social, em que analisaremos entrevistas realizadas com doutorandos dos programas de pós-graduação do Instituto de Biologia da UNICAMP, analisando a trajetória dos doutorandos e a sua formação para uma futura docência universitária. Mas, primeiramente, falaremos sobre trajetórias que compõem essa dissertação.

Ao falar mais sobre a trajetória pessoal na construção dessa dissertação, entendo que o processo construtivo de um autor não pode se limitar à sua carga teórica científica e analítica. A individualidade do autor, a vida, a história, os acontecimentos, enfim, todos esses aspectos estão, com grande importância, evidenciados no trabalho acadêmico, moldando a forma de escrever e conceber sua própria obra. No modelo academicista de desenvolvimento de pesquisa, para construir o tradicional conhecimento científico, pensamos em separar o que vamos escrever em métodos, objetivos, hipóteses e conclusões. Apesar de historicamente consolidado, esse modelo estabelece um ideal de neutralidade e imparcialidade na escrita, deslegitimando as experiências e a vivência de quem escreve. As experiências pessoais constituem a vida e a lógica do autor e conjugam-se na constituição de sua obra. Além de ser parte constitutiva da dissertação, as nossas

experiências também fazem parte do que entendemos por ensino, cultura e também sobre ciência. Para isso, podemos entender juntamente à Larrosa (1996) quando nos diz:

La construcción del sentido de la historia es [...] fundamentalmente, un proceso interminable de oír y leer historias, de mezclar historias, de contraponer unas historias a otras, de vivir como seres que interpretan y se interpretan en tanto que ya están constituidos en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura. (LARROSA, 1996, p. 472)

E o sentido das nossas histórias, das nossas trajetórias pessoais, tem relação com a construção histórica e social de nossas identidades e de tudo o que fazemos parte, integrando o que entendemos por cultura, conceito que será abordado posteriormente. Aqui, pegamos um trecho para reflexão:

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, p. 26, 1997)

Para dar sentido a essa história, que formalmente chamo de dissertação, contarei o meu processo pessoal que constitui uma parte de sua construção como trabalho acadêmico. Mostra-se necessário apresentar, através dos diálogos de Michel Foucault e Gilles Deleuze no livro *Microfísica do Poder* (1979, p.71), a conceituação de “que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática”. Aqui, a teoria e a prática se entrelaçam, se misturam, formando um emaranhado escrito único. Prática essa tanto da minha trajetória, que construiu várias reflexões e permitiu a realização deste trabalho, quanto dos instrumentos e metodologias empregadas nesta dissertação.

Seguindo no mesmo pensamento sobre a linguagem e a relação teoria e prática, ao pensarmos no objetivo e na questão norteadora que postulamos aqui, podemos relacioná-la com também com a construção individual que traçarei nesse primeiro momento. Assim, as questões que estabelecemos ao analisarmos uma problemática tem seu significado pois, ao decorrer da minha trajetória, certos fatos e objetivos tiveram certos sentidos, o que resultou em questões sobre aquilo que foi vivenciado. Assim, podemos entender que:

As práticas lingüísticas dos campos disciplinares envolvem certas regras de expressão e censura do significado, que atuam através da produção de signos e de sistemas de significação. Através das regras de estudo disciplinar, as “coisas” do mundo são re-feitas como dados que são interpretados e explicados — não existe nenhum “comportamento” eleitoral ou “rendimento escolar” até que se comece a fazer perguntas que supõem essas “coisas” do mundo (Popkewitz, 2002, p. 175).

A partir da fala de Popkewitz, compreendemos que os objetos não existem no mundo como fatos a serem descobertos pela ciência, por exemplo, mas a partir do ponto em que determinadas pessoas, ou grupos sociais, tornam aquele objeto foco de seus questionamentos, dentro de sistemas de significação. O autor ainda exemplifica tal ideia usando as pirâmides do Egito, afirmando que as mesmas só começaram a ser objetos de investigação da história quando os Europeus significaram as pirâmides como tal (POPKEWITZ, 2002). Assim, a vivência que me trouxe até a escrita desse trabalho também faz parte da composição e da formulação dessa dissertação, isto é, a relação entre as questões históricas da formação de docência no ensino superior, vinculada ao processo formativo em pós-graduações não se configura como um fato em si, mas parte de uma problemática que foi construída a partir da minha vivência como licenciando e questionamentos que fiz ao longo desta trajetória.

Como descrito anteriormente, este trabalho tem dois pontos principais de desenvolvimento, a questão histórica, que analisa os documentos das políticas públicas brasileiras, e a questão social, analisando as entrevistas realizadas com doutorandos. Primeiramente, pontuaremos o desenvolvimento dos referenciais teóricos que nos guiaram nesse trabalho. O desenvolvimento dos instrumentos metodológicos – a análise documental e as entrevistas – foram localizadas no início de seus respectivos capítulos, buscando uma linha de organização que se inicia teoricamente e se mantém metodologicamente ao decorrer do texto. Portanto, nesse primeiro momento, juntamente a minha trajetória pessoal, focaremos em desenvolver o pensamento teórico.

1.2. Trajetórias

O ensino faz parte de minha reflexão desde quando ainda no Ensino Médio, tive alguns professores que dialogavam e compartilhavam além do conteúdo programático, experiências e vivências da carreira com os alunos, o que acabou me sensibilizando com a profissão. Com isso, a vontade de me formar como um profissional na docência surgiu, e especificamente, em Ciências e Biologia. Com o ingresso na Universidade Estadual Paulista (UNESP), no meio de tantas novidades positivas e negativas com o início de uma graduação, me encontrei em salas de aula com diferentes figuras à frente da lousa (ou, na grande maioria dos casos, da tela branca que projeta os slides). As aulas eram muito diferentes das que me acostumei durante toda a vida escolar, principalmente pela relação que os docentes universitários estabeleciam com o conteúdo e com os alunos de graduação, em que se percebe um afastamento entre três pontos presentes na sala de aula: o pensamento e a ação dos docentes, a participação e mobilização dos discentes e o conteúdo curricular programático, criando uma nova dinâmica em que iniciou a minha reflexão sobre a prática docente universitária. Entre aulas, grupos de extensão e amigos que passei nesse tempo, alguns momentos de minha trajetória tiveram uma grande relevância para o meu desenvolvimento acadêmico e conseqüentemente para a formulação desse trabalho, os quais irei especificar.

Primeiramente, quero falar de um grupo que foi fundamental para o desenvolvimento inicial do pensamento que trabalho nesta dissertação, o Programa de Educação Tutorial – PET. Ainda no primeiro ano de graduação, quando colegas que moravam comigo, participantes do Programa, me descreveram quais os trabalhos que realizavam como membros do PET, me interessei. Em 2013, ano que ingressei no projeto, consegui participar ativamente e entender cada vez mais o que constituía as ideias do grupo. O PET é um Programa que busca desenvolver a indissociabilidade do tripé universitário - ensino, pesquisa e extensão - em trabalhos diversos. Especificamente, fiz parte do PET Ciências Biológicas de Botucatu, onde realizávamos discussões de artigos e livros não acadêmicos, seminários e mesas redondas sobre temas diversos, cine debates, além das seleções de novos membros e participação em eventos regionais e nacionais do PET. Dentre todas as atividades que desenvolvíamos no grupo, a principal durante o meu período foi o projeto

chamado "Uma mão lava a outra", em que pesquisávamos questões sobre o uso, o desperdício e as doenças relacionadas com a água em uma região periférica da cidade de Botucatu e próxima ao campus da Unesp – o distrito de Rubião Junior. No momento do meu ingresso, esse projeto estava no início, coletando dados no distrito através de entrevistas estruturadas.

De forma muito marcante, esse foi o meu primeiro contato com a coleta de dados com pessoas através de suas narrativas pessoais. As primeiras saídas para o distrito, em que íamos de casa em casa conversando e questionando os moradores, novas experiências e pensamentos surgiam, formas de viver e pensar que não cabiam nas perguntas com alternativas duras e imutáveis, caracterizando aquele trabalho como uma entrevista estruturada, o que serviu como gatilho para as minhas reflexões futuras sobre a produção de dados através das narrativas pessoais.

Esse trabalho inicial com o PET, os documentos históricos, as entrevistas com os doutorandos dos programas de pós-graduação do Instituto de Biologia, todos apresentam um denominador comum, que tem um peso teórico e prático para a definição desse trabalho, que são as palavras. As palavras, em sua organização, compreendidas através da linguagem. Ela, que pode tomar tantas formas, escrita, lida, ouvida, falada, é o ponto inicial para entendermos questões o desenvolvimento descritivo e analítico deste trabalho. Portanto, utilizaremos desse marco para inaugurarmos o desenvolvimento teórico deste trabalho.

O conceito da linguagem não foi único e homogêneo ao percorrer da história acadêmica. Com isso, utilizaremos dos escritos de Larrosa (1996) para desenvolvermos a conceituação que seguiremos neste trabalho. Primeiramente, precisamos entender que a linguagem sofreu alguns giros intelectuais, resultando em interpretações da linguagem que ultrapassam o seu objetivo de ser apenas um instrumento de descrição e que ela apenas reflete do mundo físico que as pessoas pertencem. Primeiramente, precisamos entender que "La lenguaje no refleja la realidad, sino que la construye, y que la realidad está configurada en el interior de las categorías ordenadoras del lenguaje". Para aprofundarmos mais na questão da linguagem como construtora da realidade, utilizaremos do trabalho de Stuart Hall, que nos diz:

Trata-se aqui da relação total entre a linguagem e o que podemos denominar “realidade”. Os objetos não existem no mundo independentemente da linguagem que utilizamos para descrevê-los? Num sentido, é óbvio que sim. Para voltarmos ao exemplo familiar discutido anteriormente: uma pedra ainda existe a despeito de nossas descrições dela (ver Hall, 1997, p. 45). Entretanto, a identificação que fazemos da mesma como “pedra” só é possível devido a uma forma particular de classificar os objetos e de atribuir significado aos mesmos (isto é, a palavra pedra vista como parte de um sistema de classificação que diferencia pedra de ferro, madeira, etc. ou, por outro lado, num sistema de classificação diferente - a pedra, em oposição ao penedo, rocha, seixo, etc.). Os objetos certamente existem também fora destes sistemas de significação (cada qual dando um significado diferente a mesma coisa, a “pedra”); os objetos certamente existem, mas eles não podem ser definidos como “pedras”, ou como qualquer outra coisa, a não ser que haja uma linguagem ou sistema de significação capaz de classificá-los dessa forma, dando-lhes um sentido, ao distingui-los de outros objetos. (HALL, p. 28, 1997)

Pensando nas definições sociais dos objetos através da linguagem, que carregam um caráter histórico e político em si, podemos seguir para os giros intelectuais trabalhados por Larrosa. Segundo o autor, a linguagem, mantendo-se como construtora da realidade para os seres humanos, sofreu três mudanças na sua forma de ser analisada, seguindo em diferentes áreas e ideias. Em primeiro lugar, pode-se falar do giro hermenêutico, em que “el ser es impensable fuera de la interpretación y, puesto que toda interpretación es lingüística, es impensable fuera del language” (LARROSA, p. 463, 1996). Assim, o ser humano, ser interpretativo, que organiza sua consciência através da linguagem, está sempre se interpretando, interpretando sua história, e que a sua narrativa está entrelaçada com as narrativas que a história apresenta. O segundo giro que Larrosa nos apresenta é o giro semiológico, em que “el significado de um texto es impensable fuera de sus relaciones con otros textos y la idea complementaria de que la construcción de un texto es siempre un fenómeno de intertextualidad” (idem). Esse ponto em especial é interessante para nosso trabalho pois, ao analisarmos os documentos históricos das políticas públicas, percebemos que a sua historicidade apresenta relações com o momento histórico em que ela foi escrita, refletindo a narrativa escrita com as estruturas sociais históricas, e que esse fenômeno que nos permite ser analisado atua também atualmente como agente construtor da nossa realidade. Assim, a interpretação de um texto mostra-se um fenômeno de interculturalidade histórica, criando relações sociais, políticas e culturais. O último giro intelectual que Larrosa nos

apresenta é o giro pragmático, em que “la idea de que el sujeto humano está ya en um mundo en el que el discurso funciona socialmente em um conjunto de prácticas discursivas” (ibdem). Essas práticas discursivas que o ser humano está presente, são resultados históricos e políticos da própria ação social humana, e que elas revelam também formas de poder que atravessam o discurso e a interpretação, perdurando-se na linguagem. A lógica da realidade ser construída e não ser concebível fora da linguagem é parte também das Ciências Naturais, em que conseqüentemente o empirismo utilizado e defendido para a construção do conhecimento científico não consegue ultrapassar a organização histórica, política e social linguística. Para aglutinar esses pensamentos sobre a linguagem, Larrosa escreve:

Quien somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad. (LARROSA, p. 464, 1996)

Reforçando esse aspecto da linguagem, Giroux (1995, p.95) expressa que "a linguagem é usada para moldar identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridade". Ao pensarmos a linguagem como construtora da realidade, que pelo seu caráter histórico e político mantém formas de poder e autoridade, e que as nossas formas de interpretação, autointerpretação, conscientização e formulação passam sempre pela linguagem, é inevitável que ela esteja presente em outros aspectos teóricos e metodológicos deste trabalho. Seguidamente, linguagem também fará parte de outro aspecto que se mostra necessário desenvolver nesse trabalho, que é a conceituação da cultura.

Stuart Hall (1997), analisa as questões envolvendo a cultura em dois grandes aspectos: o substantivo e o epistemológico. A definição substantiva de cultura atua nas questões estruturais e empíricas da sociedade, relacionando as relações sociais nos ambientes, nas atividades, nas estruturas da sociedade e as suas mudanças. Dialogado pelo autor (HALL, 1997), a globalização massiva poderia trazer uma *Mcdonaldização* do globo, acarretando em uma homogenização cultural global, acarretando em uma ocidentalização das formas de vida das pessoas. O próprio autor

(idem) entende que esse ponto de autoritarismo cultural não se sustenta, pois a globalização cultural demanda tempos, sofre reações e é absorvida diferentemente em diferentes ambientes. Juntamente com isso, essa cultura global necessita das diferenças locais para prosperar, podendo resultar essas peculiaridades locais em produtos capitalistas (como por exemplo o vestuário étnico). Apesar disso, é impossível negar que a cultura tem se mostrado cada vez mais imprevisível e as diferenças locais estão cada vez mais sutis, e as políticas se aproximam cada vez mais de uma “política cultural”, podendo ser pensada em diferentes ambientes e estruturas sociais, como o ambiente que propusemos analisar neste trabalho – a pós-graduação.

Em seguida, falaremos do aspecto epistemológico do entendimento da cultura trabalhado por Stuart Hall. O aspecto epistemológico trata das questões da conceituação e do entendimento de cultura dentro do conhecimento das ciências humanas e sociais. Aqui, ele trabalha um conceito importante de ser mostrado, que é sobre a “virada cultural”. A cultura, dentro dessa grande área do conhecimento, foi anteriormente entendida como uma variável econômica, relacionada com a produção de bens, riquezas e serviços. A mudança no entendimento de cultura se mostra intimamente ligada à mudança no entendimento de linguagem exposta anteriormente. Assim, começa-se a entender que a cultura deixa de ser um ponto variável dentro da vida em sociedade e torna-se as relações discursivas, históricas e políticas em todos os aspectos sociais, e não apenas em um grupo de camadas sociais específicas. Abaixo, Stuart Hall desenvolve sobre o novo entendimento de cultura empregado na virada cultural:

A "virada cultural" está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo "discurso" refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo. (HALL, p. 29, 1997)

Essa concepção trazida pela virada cultural foi primeiramente trazida por autores que começaram a observar a vida cotidiana dos trabalhadores, e compreendendo que esse cotidiano proletário, envolvido na linguagem, atuando nas próprias ações sociais, era cultura. Richard Hoggart (1973 e 1975) e Edward Thompson (1998 e 2001) começaram a descrever e analisar as peculiaridades da vida dos trabalhadores britânicos, analisando os hábitos e costumes, e as mudanças culturais que os novos produtos estadunidenses globalizados começaram a alterar o cotidiano e as relações culturais do proletariado inglês. Assim, resumidamente, entende-se que cultura é a ação social que, envolvida na linguagem, contando com seu aspecto histórico e político, envolve a vida e o cotidiano das pessoas. Um ponto importante sobre essa conceituação cultural que se erroneamente pensa é que “tudo é cultura”. Para isso, Stuart Hall nos escreve:

O que aqui se argumenta, de fato, não é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo. (HALL, p. 33, 1997)

Assim, dentro da especificidade deste trabalho, podemos pensar as questões históricas, políticas e as ações sociais que resultaram na universidade, na pós-graduação e na formação para a docência universitária que encontramos hoje, pois, como podemos ler: Todas as grandes estruturas universitárias do mundo moderno podem ser definidas como produtos residuais da vida de seus povos, somente inteligíveis como resultantes de sequências históricas singulares (RIBEIRO, 1969, p. 31)

Envolvidos nas características históricas e sociais, a cultura universitária da pós-graduação tem aspectos específicos que compõe o campo do saber e que, por isso, será objeto de nossa análise. Metodologicamente, para desenvolvermos os saberes presentes na pós-graduação e que os doutorandos constroem em suas trajetórias acadêmicas, podemos nos debruçar na ideia de saberes dominados que Foucault trabalha no livro “Microfísica do poder”.

Primeiramente, ao dialogar sobre os seus trabalhos anteriores, pesquisando e analisando as prisões e manicômios, Michel Foucault descreve como conseguiu realizar a crítica a essas instituições, a sua estrutura e a suas relações de

poder. Para isso, ele dialoga sobre os saberes dominados, em que, separando em dois pontos de análise, inicia seu diálogo falando sobre os saberes sepultados em coerências formais, escondidos em formalizações. Ele discorre sobre:

Concretamente: não foi uma semiologia da vida asilar, nem uma sociologia da delinquência, mas simplesmente o aparecimento de conteúdos históricos que permitiu fazer a crítica efetiva tanto do manicômio quanto da prisão; e isto simplesmente porque só os conteúdos históricos podem permitir encontrar a clivagem dos confrontos, das lutas que as organizações funcionais ou sistemáticas tem por objetivo mascarar. Portanto, os saberes dominados são esses blocos de saber histórico que estavam presentes e mascarados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos e que a crítica pode fazer reaparecer, evidentemente através do instrumento da erudição. (FOUCAULT, 1979, p.170).

O primeiro ponto dos saberes dominados que é descrito por mim se relaciona com a historicidade da formação da docência em ensino superior estudada. O que estudo histórico permite, e que buscamos nesta pesquisa, é a articulação através do instrumento da erudição, a análise e a crítica das estruturas de poder que foram, como diz Foucault, mascarados em sistematizações. Mascarados, neste contexto, não no sentido de propositalmente escondidos ou escamoteados, mas no sentido de que os documentos históricos, em si, não trazem a complexidade de relações sociais e culturais estabelecidas. E seria a partir das perguntas feitas a estes objetos que possibilitam estabelecer relações e produzir novos saberes e questões a estas histórias.

Continuando na conceituação de saberes dominados, Foucault traz também um segundo ponto de descrição dos saberes dominados, em que ele considera os saberes silenciados, o conhecimento de quem era desqualificado como detentor de saber daquela organização institucional específica. Dentro disso, ele dialoga:

Foi o reaparecimento destes saberes que estão embaixo – saberes não qualificados, e mesmo desqualificados, do psiquiatrizado, do doente, do enfermeiro, do médico paralelo e marginal em relação ao saber médico, do delinquente, etc., que chamarei de saber das pessoas e que não é de forma alguma um saber comum, um bom senso mas, ao contrário, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam – que realizou a crítica. (FOUCAULT, p. 170, 1979)

Novamente, mostra-se como essa definição de Foucault pode nos instrumentalizar para o desenvolvimento deste trabalho. Apesar de institucionalizadamente os doutorandos apresentarem um alto grau de qualificação, dentro da própria organização e estrutura universitária da pós-graduação, eles apresentam um saber, que entendemos como este que Foucault aponta como paralelo, desqualificado e marginal, ambiente que eles mesmos conhecem, participam e se constituem como sujeitos acadêmicos. Na síntese desse desenvolvimento teórico, podemos entender que, metodologicamente, este trabalho será “o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas” (Foucault, 1979, p. 171). Ao se estabelecer e traçar o objetivo de pesquisa e conseqüentemente quais fontes de análise consideradas, entendemos que para compreendermos os saberes dominados, o saber histórico e estático dos documentos e as relações sociais descritivas das entrevistas não se bastariam sozinhas. A formação para a docência precisa ser considerada, como análise cultural, como a descrição dos saberes dominados, integrando a historicidade e a sociabilidade de um campo específico de análise.

Dialogados – mas não totalmente definidos – os conceitos de linguagem, cultura e saberes dominados, podemos ingressar em um último diálogo, integrando esses pensamentos anteriores. Metodologicamente, podemos utilizar de uma teorização para integrar o que pensamos e desenvolvemos até aqui, através dos Estudos Culturais. Assim como os conceitos anteriores, não pretendemos defini-los de forma única e homogênea, pois isto é epistemologicamente contraditório para os Estudos Culturais. Aqui, o que desejamos no desenvolvimento deste pensamento é tentar responder uma questão anteriormente posta, “o que está em jogo em nossos esforços para praticar Estudos Culturais e para refletir sobre essa prática?” (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p. 12). Com isso, pensamos o por que de nos relacionarmos e pensarmos através dos Estudos Culturais.

Buscamos um ponto de partida para o pensamento e caracterização dos Estudos Culturais. Johnson (2010) apresenta alguns locais de possíveis inícios à essa teorização. Iremos focar primeiramente em que “os Estudos Culturais podem ser definidos como uma tradição intelectual e política” (Johnson, 2010, p. 19). Com tradição, entendemos que existe uma forma de se entender cultura, e que os Estudos

Culturais, dentro de uma perspectiva própria, a desenvolve dentro de uma historicidade da pós-modernidade. Johnson articula esse pensamento:

Para mim, boa parte das fortes continuidades da tradição dos Estudos Culturais está contida no termo singular “cultura”, que continua útil não como uma categoria rigorosa, mas como uma espécie de síntese de uma história. Ela tem como referência, em particular, o esforço para retirar o estudo da cultura do domínio pouco igualitário e democrático das formas de julgamento e avaliação que, pautadas no terreno da “alta” cultura, lançam um olhar de condescendência para a não cultura das massas. (JOHNSON, 2010, p. 20)

Assim, apesar de diferentes, entendemos que a definição de “cultura” e Estudos Culturais estão intrincados, fazendo parte do entendimento dos Estudos Culturais as conceituações de cultura anteriormente trabalhadas. Para nos aprofundarmos melhor na relação da cultura, história e dos Estudos Culturais, pensaremos juntamente com Giroux, que desenvolve:

Os Estudos Culturais se baseiam na crença de que entramos em um período no qual as distinções que separam e enquadram as disciplinas acadêmicas estabelecidas não podem dar conta da grande diversidade de fenômenos culturais e sociais que caracterizam o mundo pós-industrial cada vez mais hibridizado. A universidade tem estado por muito tempo ligada a uma noção de identidade nacional amplamente definida pela transmissão da cultura tradicional, ocidental. Tradicionalmente, essa tem sido uma cultura de exclusão, uma cultura que tem ignorado as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos cultural e politicamente subordinados. Desafiando esse legado, surgiram diversos movimentos sociais que argumentam em favor de uma sociedade genuinamente multicultural e multirracial. (GIROUX, 1995, p. 86)

Portanto, respondendo parcialmente a nossa questão sobre o que está em jogo quando pensamos através dos Estudos Culturais, podemos pensar sobre a cultura como resultante das ações sociais e da participação de todos os agentes culturais – e não apenas aqueles que se mantiveram dentro do tradicionalismo acadêmico - dentro de uma estrutura social específica, considerando a diversidade e a multiplicidade presente nesses ambientes. Por isso, entendemos que o “Nosso¹ projeto é o de abstrair, descrever e reconstituir, em estudos concretos, as formas através das quais os seres humanos “vivem”, tornam-se conscientes e se sustentem subjetivamente” (JOHNSON, 2010, p. 29).

¹ Nesse caso, quando o autor fala “nosso”, ele se refere aos Estudos Culturais

Além da tradição intelectual, os Estudos Culturais também possuem uma tradição política, ativamente engajada. A teorização dos Estudos Culturais consideram como fundamental perceber que o trabalho escrito acadêmico, analisando a multiculturalidade e a ação social feita pelos indivíduos tradicionalmente silenciados, percebendo as problemáticas do ambiente que estuda, necessitam de ações e posicionamentos políticos. Assim, concordamos com o trecho abaixo, que dialoga na seguinte ideia:

Uma preocupação contínua nos Estudos Culturais é a noção de transformação social e cultural radical e como estudá-la. Entretanto, virtualmente em todas as tradições de Estudos Culturais, seus praticantes veem os Estudos Culturais não simplesmente como uma crônica de mudança cultural, mas como uma intervenção nessa mudança e veem a si próprios não simplesmente como *scholars* fornecendo um relato, mas como participantes politicamente engajados. (NELSON, TREICHLER E GROSSBERG, 1995, p. 14)

Os Estudos Culturais mostram a necessidade de uma ação política, engajada e crítica em relação ao objeto de estudo e de análise. Entende-se que o indivíduo que produz conhecimento, seja ela um acadêmico, pesquisador, cientista ou professor precisa entender a sua relação histórica e política do objeto que se trabalha. Para os Estudos Culturais, a idealização de neutralidade do conhecimento científico e acadêmico é fundamentalmente contraditória. Nesse sentido, argumentamos juntamente à Giroux:

Os Estudos Culturais defendem uma posição que vê os/as educadores/as como intelectuais públicos/as que, autoconscientemente, produzem conhecimento e discursos que mantêm uma relação com o poder, a qual deve ser examinada em conexão tanto com as “condições de sua construção quanto com seus efeitos sociais” (WEST, 1994; APUD GIROUX, 1995). Nesta visão, os/as professores/as devem ser responsabilizados, em seu ensino, pelas formas pelas quais eles/elas enfrentam e respondem os problemas da história, da agência humana e da renovação da vida pública democrática. Os Estudos Culturais rejeitam, energeticamente, o pressuposto de que os/as professores/as são simplesmente transmissores/as de configurações existentes de conhecimento. Como intelectuais públicos/as, os/as acadêmicos/as estão sempre implicados/as na dinâmica do poder e conhecimento social que produzem, medeiam e legitimam em suas salas de aula. Nesta perspectiva, o trabalho intelectual fica incompleto a menos que, autoconscientemente, eles/elas assumam a responsabilidade por seus efeitos na cultura pública mais ampla. Os Estudos Culturais, portanto, levantam questões sobre que conhecimentos são produzidos na universidade e como esses conhecimentos devem ampliar e aprofundar a vida pública democrática. (GIROUX, 1995, p. 88)

Os Estudos Culturais apresentam múltiplas facetas e formas de ser analisado, convergindo com os seus pressupostos históricos. Neste trabalho, seguiremos o nosso processo de construção acadêmica pensando nos Estudos Culturais como um pensamento metodológico, instrumentando-nos a analisar e investigar de forma histórica, política e social, considerando o aspecto da linguagem como base da construção da realidade, entendendo a cultura como a ação social dos indivíduos que compõem a sociedade e principalmente daqueles que obtêm os saberes dominados, que estruturam os ambientes nos quais atuam, e que permitem a construção da história da luta desse local. Assim, o que propomos aqui é uma análise cultural da pós-graduação, considerando todos os aspectos ditos anteriormente.

Para a organização do desenvolvimento da nossa análise cultural, dividimos a análise deste trabalho em dois aspectos. Primeiramente, analisaremos o aspecto da construção histórica e política da pós-graduação, entendendo como a pós-graduação foi construída, e como ela foi desenvolvida para a formação formalizada para a docência universitária. O outro aspecto analisado foram as relações sociais e o desenvolvimento pessoal dentro da pós-graduação, em que realizamos entrevistas com doutorandos do Instituto de Biologia da UNICAMP, em seus últimos anos acadêmicos, buscando compreender qual a vivência e a trajetória que eles tiveram para chegarem na pós-graduação, e como eles se conscientizam sobre a sua formação institucionalizada para a docência universitária. Os dois eixos se entrelaçam e constantemente dialogam, mostrando uma conexão epistemológica dentro do entendimento de cultura que percorremos neste início de trabalho.

Fechando a inicial discussão teórica, citarei discussões que me formaram até aqui e que dialogam diretamente com o objetivo traçado para este trabalho. Apesar de estar em uma turma de formação mista², muitos colegas e amigos próximos voltavam sua formação acadêmica e as suas pesquisas para a área de educação e ensino de Ciências, o que me incentivava a começar a pesquisar na mesma área também. Nas conversas, como um curioso iniciante na pesquisa acadêmica, perguntava sobre a área, as linhas para seguir, a forma de pensar, o que pesquisar,

² Alunos se formavam tanto com o título de bacharel quanto de licenciado em biologia

como estudar o ensino. Muito diálogo depois, um amigo me sugeriu que eu pensasse o que me movia, qual assunto dentro de todas as questões que envolvem a educação e o ensino de Ciências que eu entendia como relevante e importante de se pesquisar. Percebi que todos eles pensavam a educação no ambiente escolar, e por mais que entendesse todas as problemáticas envolvidas no ambiente escolar, o que me incomodava era que a universidade pública, prestigiada pela produção do conhecimento científico, tinha aspectos únicos para a formação proposta por ela. Assim comecei a pensar e refletir sobre o ensino de Ciências, mas nas mãos dos docentes universitários que formavam professores de Ciências e Biologia. A partir disso, surgiu minha pesquisa de iniciação científica, juntamente com a prof. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos, intitulado: "Formadores de professores de Ciências e Biologia: saberes e ações"³, em que busquei analisar a de que forma docentes responsáveis pelas disciplinas específicas da biologia entendiam seu papel e o papel de suas disciplinas na formação de professores de Ciências e Biologia.

Ao decorrer da realização do trabalho citado acima, no ano de 2015, participei do III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. Durante o evento foi realizada a formulação da RADES - Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior – em que se buscava investigar sobre a formação dos docentes universitários em atuação, juntando a ação do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP – CENEPP – e o Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem da UNICAMP - EA2. Ao decorrer da cerimônia, que teve alguns debates, um dos participantes da plateia se levantou e indagou a mesa organizadora: "Acho muito interessante o projeto, extremamente importante, mas penso que deveríamos pensar mais no assunto, pois primeiro contratamos o piloto, e depois ensinamos a voar um avião". Essa frase me cativou e ficou fixada na minha cabeça, pois conversava diretamente com o trabalho que realizava na época e com o que eu refletia sobre a docência universitária. Pensava sobre os docentes universitários que lecionavam para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas e como eles atuavam ativa e diretamente na formação inicial dos professores de ciências e biologia, e que esses docentes também passavam por um processo formal e institucionalizado de formação para tal cargo. Pensava sobre como

³ O trabalho está publicado nos Anais do XI Encontro Nacional em Pesquisa em Ensino de Ciências, como escrito nas referências

um curso de formação inicial de professores de ciências e biologia tinha características únicas, e como tais características poderiam ser desenvolvidas por esses docentes em sua trajetória formativa. Finalizei meu trabalho de iniciação científica e comecei a refletir sobre o futuro mestrado, em que gostaria de pensar e pesquisar o primeiro ambiente institucionalizado, com ações diretas para a formação para a docência universitária.

Assim, juntamente com o decorrer da minha trajetória, consolida-se o objetivo desse trabalho, em que questionamos a cultura da pós-graduação como ambiente formalizado de formação para a docência universitária. Com isso, analisamos dois grandes aspectos que atuam diretamente na constituição da cultura. Primeiramente, a questão da construção histórica e política, analisando documentos que direcionam a pós-graduação brasileira, direcionando aspectos formativos; e também as questões sociais e pessoais dos doutorandos dos cursos de pós-graduação do Instituto de Biologia da UNICAMP, como a trajetória acadêmica deles os formam como docentes universitários.

2. A HISTÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A construção histórica de qualquer ambiente de formação é fundamental para entender quais conceitos e qual a lógica empregada em suas práticas. Assim, é necessária a análise de como, historicamente, a Pós-Graduação, ambiente de formação para o trabalho científico e para a docência universitária, se constituiu como *locus* estrutural e como processo formador. Tal como ela é, complexa, ampla e diversa, optamos por analisá-la a partir das políticas públicas Estatais, utilizando dos documentos que formalizaram e direcionaram a Pós-Graduação no Brasil, sendo os principais deles o Parecer nº977/65 e os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), que foram escritos desde 1975 e organizados nos Planos I, II, III e IV, e o atual de 2011 a 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 e 6).

Portanto, as políticas públicas, por mais que não descrevam e direcionem completamente o ambiente da Pós-Graduação e todos os aspectos de sua consolidação histórica, servem de fundamento para a sua análise e constituição, pois foram pensadas e elaboradas através de um momento histórico e um ideal local, com íntima relação aos aspectos sociais. Assim, é possível entender que o pensamento proposto nos documentos reflete no desenvolvimento científico da pós-graduação e conseqüentemente na formação para a docência universitária.

Iniciaremos com o Parecer 997/65, que, dentro de um aspecto histórico em que surgiam programas de Pós-Graduação espontaneamente nas universidades públicas brasileiras, tentou definir e nortear o trabalho dentro desse âmbito educacional.

2.1. 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 sem grande procura pelos intelectuais e acadêmicos deste período. Nesse início de 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 sustentam uma pós-graduação, como pesquisa, profissionalização e organização discente (BALBACHEVSKY, 2009; SANTOS, 2003). O primórdio da idealização dessa etapa de formação pode ser encontrado em documentos, que organizavam o ensino superior de forma globalizada e tangente dialogavam sobre a estruturação da pós-graduação. No Decreto 19.851/31, por exemplo, constava como era o acesso à universidade, a contratação e manutenção dos docentes universitários, a organização da universidade e superficialmente constava como era a entrega do título de doutor. Já o Decreto 19.852/31, 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 nem toda a comunidade acadêmica.

Mesmo que seja apenas o primórdio 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 19.851/31 não apresentava objetivos profissionais diretos posteriores à 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, mas não necessitavam da apresentação do título de doutor no processo

seletivo. Portanto, o ingresso na carreira docente 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 desse 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 própria específica. Nesse aspecto, podemos analisar principalmente o Decreto 21.321, de 1946, que aprovava 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. Porém, não foram diferenciadas 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, propondo uma evolução gradual para os cargos docentes – Iniciando a carreira com o cargo de instrutor, passando para assistente, professor adjunto e professor catedrático, além dos docentes livres – 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).

Portanto, 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 necessidade da pós-graduação, e novamente gerando um afastamento do público geral à essa formação.

Assim, a pós-graduação não possuiu uma organização universal, em que era organizada e postuladas sistematicamente as suas questões específicas até 1965, quando é produzido o Parecer 977, conhecido como *Parecer Sucupira*. O Parecer 977 estabelece e organiza diversas questões e é utilizado como base estrutural da pós-graduação, e portanto, esse documento carrega uma bagagem que serve de base histórica para a compreensão da consolidação da pós-graduação no Brasil.

O Parecer 977/65 já se apresenta com uma clareza na definição e estabelecimento da pós-graduação como processo formativo necessário, buscando organizar esse processo de maneira nacional para todas as universidades brasileiras, focando principalmente nas questões práticas e estruturais da pós-graduação, como vemos no trecho abaixo:

[...] de 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)

O documento apresenta a necessidade de se estabelecer características diretas para a pós-graduação brasileira, o que ainda não tinha sido feito, criando uma unidade para os programas de pós-graduação no Brasil, 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 com a 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 da instituição universitária criar conhecimento e tecnologia, servindo como ambiente além da reprodução do conhecimento estabelecido e da formação de profissionais liberais. Nesse aspecto, utilizou-se como principal referencial da pós-graduação a 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 um entendimento cultural da elaboração histórica da pós-graduação, um ponto importante para se dialogar nesse documento que descreve a pós-graduação 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. Isto 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, como responsáveis pela construção do conhecimento científico e tecnológico do país, sofreram com o pensamento imposto através da 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 e DOMINGUES, 2012). Assim, conjuntamente com a historicidade local do momento em que ele foi escrito, o Parecer 977/65 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 Estados Unidos da América, principal influenciador político da ditadura militar brasileira.

O texto aponta que a pós-graduação existe historicamente 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 o modelo gerado e adotado pelas universidades americanas. Com isso, sugere a adaptação do modelo utilizado pelos Estados Unidos para as universidades brasileiras, utilizando como forma de

caracterização das etapas de formação universitária termos em língua inglesa, como *college*, *undergraduate*, *graduate*, *master* e *doctor*, adaptando-os para a realidade brasileira, em que é entendido 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).

A pós-graduação, seguindo a proposta americana defendida no Parecer 977/65, organiza o processo de formação na pós-graduação em duas grandes etapas, chamadas de *master* e *doctor*, e que traduzimos 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* – também denominados como M.A. ou M.S. - caracterizava uma etapa historicamente marcada por divergências em sua concretização prática, sendo perdida ou incorporada em outros cursos em universidades europeias. No modelo americano seguido no Brasil, tal etapa foi mantida, cumprindo a função de um “pré-doutorado”, como podemos ler no trecho a seguir:

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)

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 esse 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. – em que se abrangeu 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). 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 e Filosofia.

A organização estrutural da pós-graduação nas universidades no Brasil é totalmente descrita e direcionada a partir deste documento, seguindo o modelo proposto nele. 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 tese. O Parecer apresenta que os cursos de pós-graduação precisam ter entre 360 e 450 horas de aulas, seminários ou atividades em laboratório, em que os docentes que ministram essas propostas precisam trabalhar de forma aprofundada algum tema relevante para a área da pesquisa acadêmica desenvolvida pelo pós-graduando, e que essas atividades deveriam ser trabalhadas com o aluno de forma ativa, com participação do aluno desenvolvendo seu senso científico e crítico, auxiliando sua pesquisa acadêmica.

Outro aspecto que se mantém na organização da pós-graduação, que é descrito nesse documento, é a avaliação para a conclusão. Os pós-graduandos, além da tradicional dissertação ou tese que precisam apresentar na sua conclusão, também necessitam apresentar outras formações institucionalizadas. Apesar de não especificar exatamente quais elementos seriam obrigatórios a todos os cursos de pós-graduação, o Parecer, novamente utilizando o modelo americano de universidade, propõe avaliações como a comprovação de domínio de língua estrangeira (no caso de Ph.D., domínio de duas línguas estrangeiras), exame preliminar sobre questões de sua área de opção, e um exame oral final sobre o assunto, no caso de dissertação, mostrar principalmente capacidade e aptidão para pesquisa, e para a tese, mostrar a contribuição do conhecimento novo sobre o tema trabalhado na tese. Tais características podem ser observadas nos exames de qualificação e de defesa, além de ser 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, como podemos ler:

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).

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 Portugal, para finalizar os estudos, e mesmo as primeiras universidades brasileiras também mantinham a idealização elitizada, servindo principalmente uma aristocracia brasileira (FÁVERO, 2006). Portanto, entendemos 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. Isto gerou a exclusão da grande maioria populacional, impedindo também seus interesses científicos, filosóficos, sociais e artísticos.

Ao analisarmos este Parecer, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, 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, que pode ser encontrado no texto, é a relação entre a docência universitária e a formação acadêmica na pós-graduação. Anteriormente ao Parecer 977/65, os documentos não explicitavam 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 a docência universitária. Esse pensamento é 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 americano de universidade, descreve a necessidade do doutorado para a formação para a docência, como observamos:

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 americanas] (BRASIL, 1965).

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 a esse momento, também se cria uma nova forma de entender, profissionalmente, o doutorado, criando uma maior procura dos acadêmicos e universitários a 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 de 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 abaixo:

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. (BRASIL, 1965)

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)

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 no 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, 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).

A docência universitária não ficou caracterizada através da definição do curso de pós-graduação, apesar da 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 e a própria lógica da pós-graduação: um ambiente de formação científica, em que se busca, de forma paralela, à docência universitária, sem trabalhá-la diretamente, e sem postular e definir a docência universitária. O objetivo da pós-

graduação, apesar de ser descrito como amplo e diverso, acaba sendo um 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.

2.2. Novas políticas públicas: Os Planos Nacionais de Pós-Graduação

O Parecer 977/65 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. Mas a regulamentação e o direcionamento Estatal neste espaço formativo não terminaram no aspecto pragmático apresentado no Parecer 977/65, sendo pensada e criada outras políticas públicas posteriores a ele. Mesmo com a criação da CAPES e do CNPq em 1951 (BARRETO e 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 977/65, o governo federal 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 primordial para o bom funcionamento da pós-graduação nas instituições de ensino superior brasileiras.

Historicamente, existiram seis Planos Nacionais de Pós-Graduação, contando com o Plano vigente (PNPG 2011-2020). Além disso, também existiu um Plano Nacional que foi discutido e elaborado e serviu como base de trabalho do governo, mas nunca foi efetivamente promulgado e completamente divulgado, sendo ele o PNPG IV. Apesar de possuírem uma continuidade e não divergirem de forma gritante entre si, cada Plano tem especificidades, principalmente considerando o contexto histórico e político que o país vivenciava. Sendo assim, analisaremos brevemente os cinco primeiros Planos, e aprofundaremos mais no PNPG 2011-2020, atualmente regendo a nossa pós-graduação.

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. Importante ressaltar que o I PNPG teve como momento de consolidação o período da ditadura militar e que, assim como o Parecer 977/65, 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 (CAPES, 2010, p. 15)

Notável observarmos que, seguindo a lógica de pós-graduação proposta pelo Parecer 977/65, o I PNPG reforça a ideia de a pós-graduação ser o principal processo formativo para a docência universitária, apesar de não especificar se em nível de mestrado ou doutorado, bem como não especificar questões sobre o 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 nos aprofundar posteriormente.

A continuidade das políticas públicas para a pós-graduação se deram com o segundo Plano Nacional de Pós-Graduação (II PNPG), que teve vigência entre

1982-1985. 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. Entretanto, acrescenta novas questões pragmáticas sobre o trabalho dos pós-graduando 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 (CAPES, 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 [...]" (CAPES, 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 – com a formação para a docência universitária.

Posteriormente, durante o período entre 1986 e 1989 tivemos a regência do III Plano Nacional de Pós-Graduação. Contextualizando 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 Brasil sofria com a alta inflação e com problemáticos planos econômicos, que consequentemente afetaram o financiamento e a manutenção da universidade pública e das pesquisas na pós-graduação (BARRETOS e 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 da pós-graduação: a da indissociabilidade entre a pós-graduação e a pesquisa, estabelecendo a pesquisa como principal atividade da pós-graduação; e de conectar estruturalmente a ciência, tecnologia e o setor produtivo (CAPES, 2010). Apesar de não tratar especificamente 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 docente (CAPES, 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 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 de 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 início das discussões para a consolidação de uma nova política para a pós-graduação começou em 1996, com a formação de uma Comissão Executiva, que contava com a reunião de diversos setores envolvidos com a pós-graduação, como representantes da Associação Nacional de Pós-Graduação, pró-reitores, representantes de agências de fomento e de órgãos públicos. 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: Expansão do sistema de pós-graduação; diversificação do modelo de pós-graduação; mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação (CAPES, 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 e a docência universitária.

A falta de uma 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 economia, criando dificuldade na análise e na ação Estatal na estruturação da universidade pública (BARRETO e 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 (CAPES, 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 estabilidade refere-se 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 (CAPES, 2010).

Outra questão de discussão do documento é a relação e 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 a participação nacional em grupos e redes de pesquisa internacionais (CAPES, 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 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 para a pós-graduação, 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;

A formação de quadros para mercados não acadêmicos (CAPES, 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 fora procurado por professores para progredir na carreira, o objetivo do mestrado nunca foi estruturalmente esse. 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. E o principal modelo proposto para essa relação entre ensino básico e a pós-graduação é a educação à distância, em que se não especifica qual o trabalho do professor 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 com a 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 (CAPES, 2005)

A história dos Planos Nacionais de Pós-Graduação 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 se 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. Com isso, é possível entender como o atual Plano Nacional de Pós-Graduação foi concretizado.

2.3. A atual política de pós-graduação: O Plano Nacional 2011-2020

O PNPG 2011-2020 é um documento denso com diversas abordagens. Para a análise desse documento, 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 qual utilizaremos para a nossa análise.

No início da década de 2010, o Brasil se encontra em uma situação que se existe uma possibilidade de um grande avanço econômico nacional e a perspectiva como país emergente é extremamente promissora. É importante ressaltar que, na introdução do atual PNPG, o texto exemplifica essa possibilidade de avanço econômico citando as questões da produtividade agrária do país e a descoberta do pré-sal. O direcionamento através da produção em diversos setores da economia que

move as principais questões de justificativa para a escrita de um novo PNPG em 2011. Como dito no próprio documento:

O PNPG 2011-2020 se inscreve nesse quadro [de avanço econômico] e deverá levar em consideração a necessidade de promover a sinergia desses três segmentos, em vista de favorecer a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade (CAPES, 2010, p. 17).

Por mais que em alguns momentos o texto busque apontar o desenvolvimento da pós-graduação para vencer as desigualdades sociais produzidas historicamente no Brasil, o motor da pós-graduação é o citado acima. O documento, o mais longo de todos os PNPG, é dividido em grandes capítulos de discussão e ação dos programas de pós-graduação, em que eles não são encaixotados e segmentados, mas um emaranhado de temas e processos, sendo os títulos apenas uma ênfase a um tema de maior amplitude (CAPES, 2010). Ainda assim, recortaremos o texto e utilizaremos apenas os temas apresentados nos capítulos que tem uma influência na organização da pós-graduação na formação para a docência universitária, sem focar especificamente em algum capítulo do documento, sendo os temas: A estruturação atual da pós-graduação e as projeções de crescimento da pós-graduação brasileira; O sistema de avaliação da pós-graduação; e a relação entre o trabalho empresarial e a pós-graduação.

Antes de entrarmos nas questões específicas citadas acima, precisamos entender como o PNPG define a pós-graduação. Um trecho da introdução do texto esclarece uma parte desse desafio:

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 (CAPES, 2010 p. 18).

Então, temos a base principal que o documento carrega como objetivo da pós-graduação: O desenvolvimento econômico através da pesquisa acadêmica e consequentemente o desenvolvimento de procedimentos e tecnologias. E como veremos em alguns exemplos, esse objetivo pode ser notado influenciando em todos

os tópicos trabalhados pelo documento, inclusive quando relacionado com as questões educacionais, seja o ensino básico ou o superior. Interessante de se analisar é que, como escrito anteriormente, a pós-graduação já tinha sido consolidada como ambiente de formação para a docência universitária, e mesmo assim no momento em que se define e esclarece o objetivo da pós-graduação, o texto não menciona esse aspecto importante.

Primeiramente, temos como obrigação definir a atual situação da pós-graduação no Brasil, e como o PNPG espera o crescimento da pós-graduação. Pesquisada ao final do ano de 2009, a pós-graduação contava com 57.270 docentes atuantes nos programas de pós-graduação e 161.117 alunos de pós-graduação, sendo que destes, 103.194 cursavam mestrado acadêmico ou profissional e 57.923 cursavam doutorado acadêmico, e a idade média de pessoas com pós-graduação era de 43 anos para mulheres e 46 anos para homens (CAPES, 2010). Ao trazermos a discussão mais específica ao doutorado, foco do nosso trabalho, também é apresentado dados sobre a sua atual situação. Dos momentâneos 1.422 cursos de doutorado que existiam, a expressiva maioria era realizado em instituições federais (57,2%), seguido pelas instituições estaduais (30,5%) e particulares em seguida (12,1%), e dentre esses cursos, as principais áreas foram as Ciências da Saúde (20,3%), seguido pelas Ciências Humanas (14,1%) e Ciências Agrárias (12,7%) (CAPES, 2010).

Além disso, a distribuição geográfica dos discentes matriculados nos cursos de doutorado expõe questões problemáticas. Considerando a distribuição de alunos matriculados em cursos de doutorado nos Estados brasileiros, não existem mais de 2.500 doutorandos em 23 Estados do Brasil, e dentre eles oito não figuram uma centena de alunos matriculados em cursos de doutorado (AC, AP, MA, MT, PI, RO, RR, TO), apresentando uma assimetria geográfica pendendo ao sudeste brasileiro, que sozinho concentra mais da metade dos doutorandos brasileiros, e mostrando que a situação do Estado de São Paulo é ainda mais desigual que o restante do Brasil, pois sozinho concentra mais de 20 mil doutorandos (CAPES, 2010). Acrescentando-se a isso, o Brasil apresentava uma média de 1,4 doutor a cada mil habitantes, muito inferior a países considerados desenvolvidos econômica e

cientificamente. Essa destoante diferença regional é melhor representada pelo mapa⁴ abaixo:

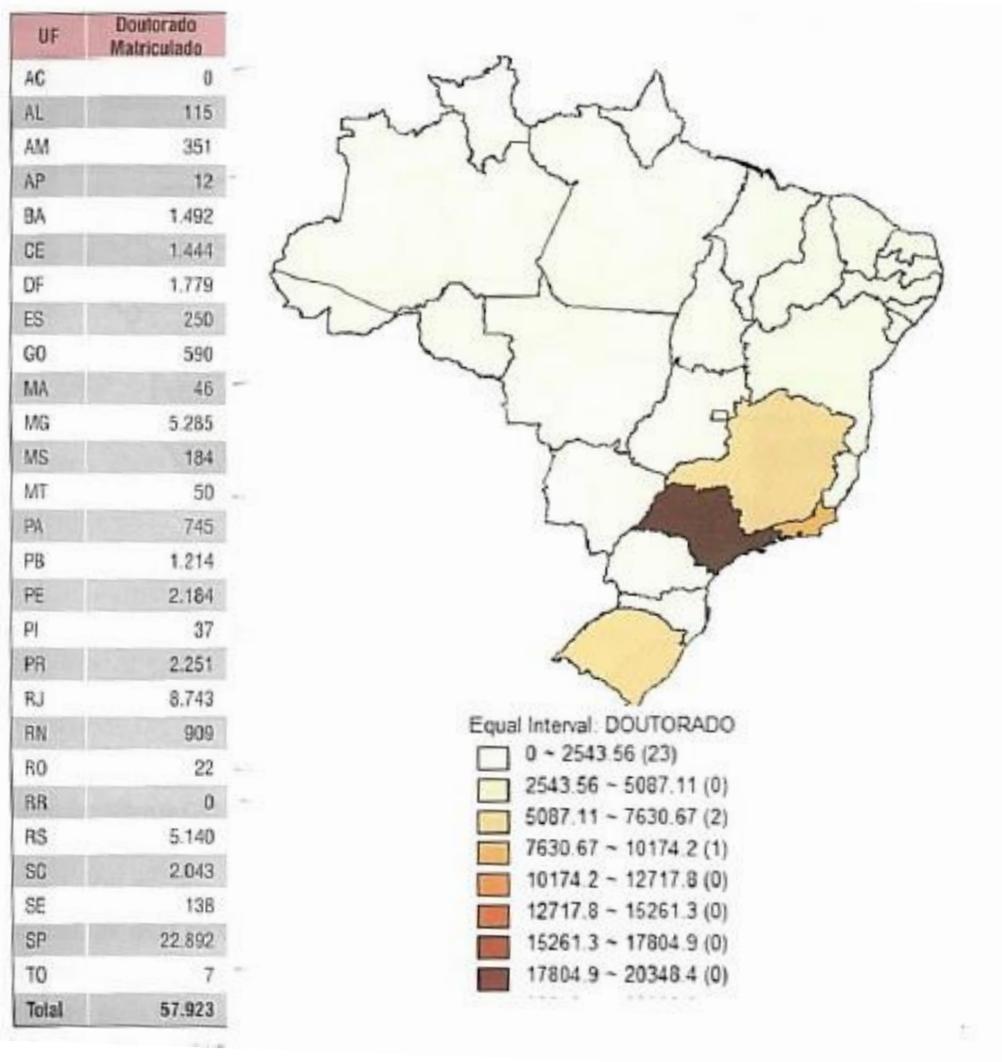


Figura 1. Mapa relacionando a quantidade de alunos matriculados em cursos de doutorado em cada Estado brasileiro.

A partir da análise quantitativa, podemos entender um caminho e uma análise inicial da pós-graduação e dos doutorandos brasileiros, em que ela ocorre massivamente em nossas instituições públicas, que a média de idade dos doutores brasileiros é maior do que a média da idade mundial e que existe uma grande assimetria geográfica na formação dos doutores. Apesar disso, o país ainda apresenta uma grande defasagem na quantidade de doutores que precisariam ser formados

⁴ Mapa retirado do documento do PNPG 2011-2020

seguindo o idealizado no PNPG, mostrando uma necessidade de ter um crescimento quantitativo na pós-graduação. Posteriormente, o documento analisa, através de previsões estatísticas, o provável crescimento dos cursos de pós-graduação, as matrículas e a quantidade de docentes que orientam no Brasil.

Abordando agora a questão da assimetria regional, podemos constatar que, além das diferenças da quantidade de doutores por região brasileira, existe também uma assimetria qualitativa, quando consideramos a nota CAPES dos cursos de pós-graduação, tendo a massiva maioria de cursos com nota máxima na região sul-sudeste (CAPES, 2010). Apesar de notar explicitamente tais problemas, o PNPG carrega poucas propostas e soluções objetivas para a sua melhorar tal quadro, citando principalmente a contratação de grupos de pesquisas em regiões com maior necessidade socioeconômica e incentivo a programas, como citados no documento, que foquem na “Amazônia e no Mar”. Com isso, vemos que a atual estruturação organizacional da pós-graduação tende a se solidificar ao seguir os passos do PNPG, mantendo a desigualdade e elitização socio-regional, tendo os programas de excelência próximos às regiões economicamente mais ativas, ao invés de trabalhar na transformação e redução da desigualdade social. Dessa forma, a pós-graduação proposta pelo PNPG serve de agente mantenedor do modelo de desigualdade, quando poderia atuar como um instrumento libertador.

O próximo tópico que será trabalhado é a questão da avaliação da pós-graduação, exemplificada principalmente pelo capítulo 5 do PNPG 2011-2020. Aqui, iremos separar em dois tópicos a análise do que é descrito sobre a avaliação acadêmica no PNPG 2011-2020. Primeiramente, falaremos do modelo educacional que é descrito e que é sugerido como ideal, trabalhado historicamente nas universidades. Depois, a análise é da avaliação atual e direta dos cursos de pós-graduação, considerando critérios específicos e predeterminados.

Ao 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 de 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 humboldtianas, 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, 2009, 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.

A priori do desenvolvimento do modelo universitário proposto por Humboldt, precisamos trabalhar com a filosofia política e econômica que o autor descreve em suas obras e que estão intimamente ligadas ao que é descrito para o funcionamento da universidade. Wilhelm von Humboldt, escritor clássico do liberalismo econômico, ao desenvolver questões sobre a inserção do Estado na vida dos indivíduos e na organização da sociedade, estabelece que a organização do Estado não deve ultrapassar as liberdades individuais e a principal função do Estado é garantir a segurança de seus cidadãos (HUMBOLDT, 2004), ramificando as outras questões sociais através desse pensamento. É preciso também pontuar que os escritos de Humboldt carregam consigo também a historicidade de quando ele foi escrito, sendo uma forma crítica aos governos monárquicos presentes na Europa. Desenvolvendo esses conceitos básicos, ele discorre sobre os caminhos pragmáticos que a educação em seus mais diversos níveis deve tomar, considerando principalmente a organização nacional e as tentativas de universalizar a educação através da ação do Estado, nos apresentando o seguinte:

Mas mesmo que tivéssemos que negar à educação nacional toda contribuição positiva à cultura, seja esta de que tipo for, se tivéssemos

que fazer de seu dever simplesmente encorajar o desenvolvimento espontâneo das faculdades do homem, tal mostrar-se-ia ainda assim impraticável, já que tudo que possui unidade de organização produz, invariavelmente, uma uniformidade correspondente de resultados, e, por conseguinte, mesmo quando baseada em tais princípios, a utilidade da educação nacional permaneceria ainda algo inconcebível. Se ela for concebida apenas de modo a evitar a possibilidade de as crianças permanecerem sem instrução, é bem mais conveniente, e menos nocivo, designar responsáveis quando os pais são omissos, ou subsidiá-los quando indigentes. [...] Em resumo, se a educação tiver por objetivo tão-somente formar as faculdades do homem, sem a preocupação de investir os homens de qualquer caráter cívico específico, não há razão para a interferência do Estado. (HUMBOLDT, 2004, p. 207-208)

Portanto, percorrendo os ideais que seguem o liberalismo econômico clássico, Humboldt traça que a educação deve ser minimamente interferida pelo Estado, apenas quando essa busca a civilidade e a moralidade buscando o aprimoramento da segurança dos indivíduos. Ainda nesse texto, Humboldt defende que o desenvolvimento dos interesses individuais – o crescimento intelectual e científico – devem ser feitas por uma educação privada, sem o sacrifício da energia do Estado (HUMBOLDT, 2004).

Assim, 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. Isso é refletido quando, em outra obra, Humboldt trabalha seus pensamentos sobre a organização universitária e a construção do conhecimento científico. Linearmente, o desenvolvimento do pensamento sobre a universidade e sua organização seguem o pensamento liberal clássico, em que Humboldt é explícito ao defender que a finalidade da universidade é o enriquecimento moral e individual (HUMBOLDT, 2003).

Ao entrarmos nas questões da organização da universidade traçadas por Humboldt, focaremos em alguns pontos específicos que ele desenvolve em seu texto. Primeiramente, ele descreve as funções das instituições educacionais, em que a escola se mostra responsável apenas pela transmissão de conhecimentos prontos, enquanto na universidade se desenvolve o conhecimento novo, através do pensamento científico (HUMBOLDT, 2003). Além disso, o texto de Humboldt traz que a atividade intelectual universitária é autônoma e livre, mas que o progresso só se dá através da cooperação e colaboração, esta livre e que não obedeça uma finalidade prévia. O desenvolvimento do pensamento científico tem como uma de suas principais

fontes a relação entre professor e aluno, criando uma relação de dependência do aluno com seu professor para o desenvolvimento do conhecimento (idem).

Retornando às questões da interferência Estatal nas instituições universitárias, Humboldt traça dois principais pontos para tal atividade, que o Estado tem a função de manter a atividade científica de forma mais dinâmica possível e que deve trabalhar para evitar o declínio da atividade científica universitária. Seguidamente, Humboldt também escreve 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). Apesar disso, Humboldt ainda estabelece obrigações do Estado em relação à organização da atividade científica, em que o Estado deve disponibilizar formas e meios para o desenvolvimento da ciência, apesar de citar novamente que “o fato do Estado fornecer os meios e a estrutura para algo que lhe é alheio representa por si só uma ameaça à atividade” (HUMBOLDT, 2003, p. 83).

Com isso, podemos definir com clareza que a definição de universidade estabelecida por Humboldt está calcada no pensamento liberal clássico, buscando a maior afastamento entre a atividade científica e a ação do Estado, prevalecendo principalmente a relação entre os indivíduos e a abertura para a criação científica. Resumidamente, o que se estabelece para a universidade por Humboldt é:

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)

Ao se pensar em formas de se estabelecer e organizar a atividade científica dentro da universidade, podemos traçar outras formas que não apenas a Humboldtiana. Dentre elas, existem a forma idealista e a funcionalista, em que são descritas:

Temos, na concepção idealista, uma visão para a missão da universidade que ainda persiste quando se fala em “idéia de universidade” e é ainda bastante defendida como a verdadeira idéia de formação universitária. Esta concepção fundamenta-se: no postulado de uma educação geral voltada para o desenvolvimento do intelecto; na unidade do ensino e da pesquisa com um corpo docente criador e um corpo discente integrado a este; na liberdade acadêmica para que a pesquisa seja a busca da verdade – um verdadeiro direito

da humanidade – em toda parte, sem ser constrangida pelas forças de poder da sociedade; e, nas normas de organização estrutural, curricular e administrativa emanadas do interior da universidade. A concepção funcionalista via outros propósitos para a universidade e outra forma de vinculá-la à sociedade e ao governo. Via a missão da universidade voltada para as necessidades sociais, com a função de servir a nação e a finalidade de ser de utilidade coletiva, sociopolítica e socioeconômica. Nesta concepção, a universidade é tida principalmente como uma instituição instrumental de formação profissional e de formação política. É o modelo desenvolvido na França e nos países socialistas. Suas normas são emanadas do exterior, sua autonomia é relativa e seu controle pelas forças de poder é preponderante. (PEREIRA, p. 32, 2009)

Neste ponto entre a concepção idealista e a funcionalista, o PNPG não se aproxima deliberadamente, apesar de apresentar indícios que se aproximam do entendimento idealista da universidade. Assim, lembrando as questões anteriormente tratadas neste capítulo, a formação e o entendimento de um ambiente formalizado educacional como a pós-graduação, descrita através de uma política pública nacional, apresenta relações e aproximações com o seu desenvolvimento histórico e político. Ao estabelecer o parâmetro humboldtiano como um modelo a ser seguido, o PNPG propõe um direcionamento liberal para o desenvolvimento científico e para a avaliação do trabalho universitário. Apesar de apresentarem diferenças em seu pensamento de organização e de trabalho, principalmente na questão das relações pessoais dentro do trabalho acadêmico, o Parecer 977/65 que analisamos previamente e o pensamento humboldtiano sugerido pelo PNPG, se relacionam no pensamento liberal, principalmente focando nas questões sobre a separação do trabalho acadêmico com as necessidades sociais locais e da ciência como um ideal de neutralidade. A defesa desse pensamento apenas estabelece a universidade como um ambiente de manutenção da organização social, política e cultural trazida impostas pelo modelo capitalista.

No segundo ponto da questão da avaliação acadêmica apresentada no PNPG, são apresentados os critérios pragmáticos que definem a avaliação da pós-graduação. São eles: A execução da avaliação feita por pares acadêmicos; origem meritocrática, considerando classificações relacionadas sobre o campo disciplinar e dentro dele; Associação entre o reconhecimento nacional e internacional e o fomento às pesquisas realizadas (CAPES, 2010). Além disso, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabeleceu uma classificação para os programas de pós-graduação, sendo inicialmente ranqueados

de A a E, e posteriormente substituído para um ranqueamento de 1 a 7, sendo a nota 7 o programa com maior produtividade e prestígio, considerando consultores internacionais de visibilidade e citação. No próprio texto, percebemos que dentre os critérios estabelecidos pela CAPES, todos eles acabam se ligando com o produtivismo acadêmico, estabelecendo um direcionamento de produtividade e publicação como formas dos programas elevarem suas notas. Sobre essa questão, o PNPG apresenta um debate sobre as formas de se avaliar a pós-graduação.

Na continuidade do capítulo de avaliação, são explicitadas questões problemáticas sobre a prática da produção acadêmica, entendendo conceitos como taylorismo intelectual, gerando como resultado a famosa fala de "*publish or perish*", mesmo não trazendo análises mais profundas sobre isso. Assim, é mostrado que existem dois modelos avaliativos, sintetizados em acrônimos chamados de CUDOS e PLACE.

CUDOS se refere à Comunalismo, Universalismo, Desinteresse, Originalidade e Ceticismo Organizado. Comunalismo por entender que o trabalho acadêmico necessita de socialização entre os outros cientistas da mesma área e a publicização do conhecimento científico. Universalismo ao entender que o conhecimento precisa ser geral, podendo ser utilizado por toda a população mundial, sem amarras locais. Desinteressado, pois ela precisa buscar a neutralidade, superando os interesses locais e particulares, quaisquer as sejam as suas origens. Originalidade, pois o resultado acadêmico precisa resultar em um conhecimento inédito e original. E, por último, Ceticismo, pois o conhecimento precisa ser averiguado e analisado constantemente, principalmente pela base da experiência empírica.

O entendimento CUDOS se propõe a um modelo de avaliação que se assemelha paralelamente com a concepção idealista da universidade, em que se busca o conhecimento neutro, objetivo e autônomo. Por outro lado, existe o entendimento PLACE da avaliação acadêmica, que se refere à Propriedade, Local, Autoridade, Comissionado e Especialista. De forma aprofundada, Propriedade é o que indica que o conhecimento é privatizado. Local, pois indica que o conhecimento precisa ter origem com a proximidade regional da universidade. Autoridade, em que existe uma verticalização da organização acadêmica, tendo um gerente que comanda o trabalho. Comissionado, pois busca-se um resultado prático, direto e utilitário. E

Especialista, que trata o acadêmico como um especialista que consegue resolver problemas relacionados com a sua área de atuação, aproximando-se de um guru acadêmico. Nesse caso, o entendimento PLACE toma corpo se aproximando de questões industriais e dos meios privados de produção. Consequentemente, PLACE tem diferenças epistemológicas gritantes com o ideal funcionalista. A importância da comparação é a dicotomia criada na forma de entender o conhecimento, partindo de pressupostos que ou são universalizados, desinteressados e inédito, ou são específicos, utilitários e locais.

Essas questões permeiam o imaginário acadêmico e sempre pautam discussões, e o PNPG mantém essa discussão sem estabelecer nenhuma diretriz específica para o regimento da pós-graduação, transferindo essa responsabilidade para os acadêmicos e programas de pós-graduação. Porém, como dito anteriormente, o texto carrega questões de admiração e entende o sistema proposto por Humboldt como importante a ser seguido.

Na continuidade do texto do atual PNPG, podemos analisar a questão do vínculo entre a pesquisa acadêmica e o mercado de trabalho privado. Existe no documento um capítulo específico tratando desse tema, mas ele pode ser encontrado em diversos pontos do texto, trazendo uma dimensão ampliada do assunto. Portanto, ao analisarmos tal questão, não estaremos nos encaixotando no capítulo específico ao tema, mas buscamos trazer a totalidade do que o documento traz e discute. Primeiramente, é importante ressaltar que o documento deliberadamente entende a competitividade como algo positivo e necessário para o desenvolvimento acadêmico, principalmente quando comparadas aos ideais privados e mercadológicos, como vemos no trecho "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" (CAPES, p. 299, 2010).

O PNPG deixa claro a sua visão socioeconômica sobre o trabalho acadêmico: o incentivo da competitividade. Tal competitividade proposta tem um objetivo claro, que é o de se desenvolver inovação tecnológica e científica para as empresas. O grande guia para a relação do trabalho científico com a indústria é a inovação, sempre pautando o discurso sobre esse tema em todo o documento. O

entendimento da relação entre inovação científica e empresas pode ser observado a seguir:

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 (CAPES, 2010, p. 181).

Com isso estabelecido, o documento trata sobre a baixa adesão dos mestres e doutores nas indústrias e no meio privado, mostrando que de todos os trabalhadores da indústria, apenas 7,1% deles possuem o título de doutor. É interessante que o PNPG também mostra essa relação em outros países, principalmente nos considerados desenvolvidos de primeiro mundo, e nos revela um contrassenso, pois existem países com uma alta porcentagem como o Canadá (62,2%) e Alemanha (26,7%), enquanto existem outros com porcentagem bem próxima à brasileira, como EUA (7,7%) e China (7,4%), apesar de se justificar considerando a quantidade de engenheiros e cientistas desses países compensa o baixo número de doutores, o documento acaba mostrando a contradição em que a única forma de se existir inovação e avanço econômico é através de doutores atuando no meio privado.

Seguidamente, o documento discute outro ponto da relação entre a pós-graduação e as empresas no Brasil, focando em questões de financiamento e concessão de bolsas para pós-graduandos atuarem nas empresas, justificando tais atos principalmente pelo comparativo entre o desenvolvimento de patentes entre empresas e universidades de países desenvolvidos. Nesse aspecto, analisado pela Organização Mundial da Propriedade Intelectual, o Brasil se encontra em 25º colocado com 480 patentes, enquanto os Estados Unidos possuem 45.790 patentes, Japão com 29.827 e Alemanha com 16.736 patentes, mostrando também que as principais instituições brasileiras públicas e privadas que depositam patentes somadas não conseguem produzir o mesmo que uma empresa americana ou japonesa (CAPES, 2010). Também é exemplificado no texto que nos países que mais produzem patentes, como Estados Unidos e Alemanha, 63% dos gastos em inovação é realizado por empresas, enquanto no Brasil esse número é de 37% (CAPES, 2010).

Baseando-se nesses aspectos, são apresentadas formas de superar tais números baixos, principalmente o Programa RHAÉ-Pesquisador na empresa, em que

os órgãos públicos de pesquisa incentivam empresas de pequeno e médio porte a conceder bolsas, cedendo minimamente 20% do custo total que o pesquisador irá utilizar, entre a bolsa, equipamentos, viagens, entre outros, resultando em um pesquisador trabalhando em uma equipe coordenada pela empresa (CAPES, 2010). Além desse Programa, existe também a experiência do FINEP, buscando uma integração empresa e universidade por meio de Chamadas Cooperativas, que após desenvolvimento e avanço da ideia, tem se resultado em uma relação entre as empresas e universidades que já aprovou recursos no valor de R\$ 2 bilhões em projetos que facilitam o trabalho de pós-graduados nas empresas.

O que é possível perceber em relação ao que se busca da associação entre as empresas e a pós-graduação é a fixação de um ideal para o trabalho na pós-graduação, que é a competitividade e o produtivismo, que pode ser entendido como um taylorismo acadêmico, em que se é priorizado a quantidade da produção, buscando se equiparar com países que possuem uma base econômica e social que advém de forma histórica. Com isso, o PNPG entende que a pós-graduação não é exclusivamente a formação para a docência universitária, que os titulados mestres e doutores precisam trabalhar e desenvolver as empresas de forma competitiva e economicamente progressiva. Assim, a problemática que podemos entender de toda essa relação entre empresas e universidades não é o incentivo para os pós-graduandos trabalharem nas empresas, mas a idealização de fatores neoliberais como objetivos formais da pós-graduação, e conseqüentemente, formar o docente universitário que será formador de novos profissionais e novos docente com a base epistemológica na competitividade neoliberal. Assim o que será focalizado desde a pós-graduação é a necessidade da produção numérica científica, ignorando outros aspectos necessários para a formação e atuação libertadora no meio acadêmico e fora dele. O PNPG resulta em um documento que não só naturaliza, como incentiva o produtivismo acrítico e a competitividade entre seus pares acadêmicos.

Sumariamente, o PNPG 2011-2020 carrega questões que foram abordadas historicamente em todas as suas outras versões, tentando alcançar todo o escopo que a universidade pública e a pós-graduação pode atingir. Porém, o documento mostra claramente aspectos que são problemáticos para a atuação da pós-graduação e principalmente para a formação de docentes universitários, sendo eles: o foco "gritante" na pesquisa, ignorando o restante da tríade que forma a universidade

pública; o produtivismo e a competitividade como competências necessárias para um pós-graduando; a avaliação por méritos que consideram apenas a produção científica; e o isolamento do conhecimento acadêmico dentro da própria universidade.

2.4. Pensamentos intermediários

Neste momento, estabelecemos um ponto final para uma das partes da nossa análise cultural da formação para a docência universitária na pós-graduação. Podemos entender que, apesar de historicamente distante, o Parecer 977 de 1965 ainda é o documento que melhor 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, o que é reafirmado continuamente entre todos os outros documentos oficiais, e também adota o modelo americano de organização da pós-graduação, considerando o título de mestrado e doutorado, que são hierarquizados mas não são codependentes. Além disso, por ter sido escrito na base do pensamento liberal e durante o processo ditatorial brasileiro, ele também remete a um distanciamento das questões políticas, culturais e sociais do trabalho na pós-graduação, buscando um conhecimento científico puro e sem a necessidade de ligações diretas com questões sociais.

O que esses documentos nos mostraram é a nítida noção da centralidade no desenvolvimento da pesquisa acadêmica, relegando outras questões relevantes para o trabalho na docência universitária a um segundo plano (quando existem outras questões abordadas). O que sempre é debatido e trabalhado pelos documentos que analisamos é a questão do desenvolvimento científico e tecnológico, e conseqüentemente a isso a docência universitária. Nem nos documentos mais atuais, que o tripé universitário já estava consolidado como política pública, o ensino é trabalhado e entendido como parte fundamental de sua formação. Quando estudamos e pesquisamos a formação do professor de ensino básico através das licenciaturas, entendemos que o seu processo formativo envolve questões amplas entre aspectos do conteúdo específico, pedagógicos, culturais e políticos, tentando envolver todo o objetivo traçado para a escola na sociedade. Quando transferimos esse debate para o ensino superior, as políticas públicas desconsideram a maioria dos aspectos que a

universidade tem como objetivos, priorizando apenas um único aspecto: a pesquisa. Como mostrado nos documentos, esse entendimento do trabalho acadêmico e da formação na pós-graduação é fruto do pensamento ideológico que esteve concomitante aos documentos, que apesar de não ser completamente homogêneo, apresenta um denominador comum claro, o pensamento liberal acadêmico.

Em nenhum dos documentos é tratado como se dá o trabalho do docente universitário, qual a sua relação com o conteúdo, as formas de avaliar, de trabalhar as relações interpessoais, de entender o seu trabalho dentro do aspecto da extensão universitária. Enfim, ao considerarmos a historicidade da pós-graduação, entendemos que ela é explicitamente descrita como forma de se formar docentes universitários, mas não debate em nenhum momento o que é ser docente universitário.

Mostrando sua importância analítica, o desenvolvimento histórico através da dissecação dos documentos das políticas públicas não revelam quais as relações, qual a trajetória e qual o pensamento desenvolvido por um doutorando em seu processo de formação na pós-graduação brasileira. Principalmente, ao nos aprofundarmos na análise cultural trabalhada dentro dos Estudos Culturais, precisamos entender também as relações de poder que estão presentes na estrutura social formalizada, principalmente por aqueles que sofrem dessas relações de poder. Para isso, podemos ler o que Foucault diz:

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. (FOUCAULT, 1979, p. 179)

Assim, entendemos que as relações de poder não podem ser entendidas e pensadas apenas verticalmente em imposições do Estado em suas políticas públicas, mas também existe as construções e as elaborações realizadas pelas pessoas que a vivenciam. O que buscaremos nesse segundo momento do trabalho é a análise da pós-graduação através da trajetória que é vivenciada pelos doutorandos, como as suas relações sociais e seu desenvolvimento como pós-graduando mostram-se na sua formação como um futuro docente universitário.

3. TRAJETÓRIAS DOS DOUTORANDOS

A temática da docência universitária como análise de estudos acadêmicos vem ganhando maior notoriedade no Brasil, apesar de ainda ser uma área em consolidação teórica. Ao trabalhar especificamente as questões da formação para a prática docente na universidade, uma parcela significativa dos textos tem focado na formação continuada, trabalhando com docentes que já atuam no ensino superior e buscam uma melhoria em sua prática como professores, além de assessorias pedagógicas e pensamento na prática docente (CUNHA, 2006a; CUNHA, 2014; PIMENTA e ALMEIDA, 2011; ZANCHET et. Al., 2012; ALMEIDA, 2012, VEIGA, 2012). Somado a esses trabalhos, temos também discussões sobre competências e saberes para a docência universitária (MASETTO, 2003; CUNHA, 2006b, PEREIRA, 2011). Juntamente a esses trabalhos, temos discussões sobre a pós-graduação no Brasil e seus direcionamentos (BALBACHEVSKY, 2009; PEREIRA, 2008; COURRY e TAUCHEN, 2014).

Os textos apresentados acima contribuem profundamente nas discussões sobre a docência universitária e sobre a formação dentro da pós-graduação. Juntamente a esses trabalhos citados, buscaremos contribuir com a análise cultural da formação para a docência universitária em cursos de pós-graduação das Ciências Biológicas. A docência universitária tem uma carga histórica, cultural e política, juntamente com as exigências da atual prática que se sustenta no tripé universitário ensino, pesquisa e extensão. Portanto, o nosso desenvolvimento analítico não se atentará apenas nas questões pedagógicas do trabalho docente, mas expandiremos a visão da docência universitária.

Para a concretização do trabalho, foi necessário delinear um grupo que iria conceder as entrevistas. Como o foco é um entendimento das trajetórias sobre a formação inicial para a docência universitária, buscamos dois pontos de afunilamento que traria maior relevância ao tema. O grupo entrevistado foi de doutorandos nos últimos anos de seu processo formativo, pois a vivência das disciplinas da pós-graduação, da pesquisa, das relações pessoais da pós-graduação, da proximidade com o término do processo e ajudaria em uma maior consolidação pessoal da sua trajetória formativa para a docência universitária através da pós-graduação.

Foram realizadas treze entrevistas semiestruturadas, com doze questões, com cerca de 25 minutos cada. O roteiro da entrevista pode ser encontrado no Anexo I. O trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética local, podendo ser comprovado através do parecer número 2.825.893. Os entrevistados assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido em que consta todos os detalhes sobre este trabalho acadêmico, como benefícios, desconfortos e riscos, além de contar com contato dos pesquisadores e a garantia do sigilo da identidade dos entrevistados.

Iremos identificar nossos entrevistados através de uma sequência numérica, elencando-os entre D1 e D13, enumerados aleatoriamente. A escolha dos doutorandos que participaram das nossas entrevistas foi realizada de forma aleatória, sendo considerado principalmente a disponibilidade e permissividade da realização da entrevista. O contato foi feito pelas secretarias da pós-graduação, posteriormente através de redes sociais e por fim presencialmente. Com isso, considerando os treze entrevistados, tivemos pelo menos um participante de cada um dos programas, sendo 2 doutorandos do programa de Biociências e Tecnologia de produtos bioativos; 1 do programa da Biologia animal; 2 da Biologia Celular e estrutural; 2 da Biologia funcional e molecular; 2 da Biologia Vegetal; 2 da Ecologia e 2 da Genética.

As entrevistas contam com onze questões que, para fins organizacionais, separaremos em três grandes grupos de análise estabelecidos a priori das entrevistas, em que não necessariamente refletem exatamente um grupo de questões. Ou seja, a resposta da mesma questão estar presente em mais de um grupo, dependendo principalmente da resposta e discussão apresentada pelo entrevistado. Com isso, as respostas serão analisadas nesses três grandes grupos: trajetórias pessoais e formações acadêmicas dos doutorandos; estruturação do ambiente de formação; pensamento e ação para a docência universitária.

Ao se pensar o instrumento da pesquisa, mostra-se necessário definir e construir a lógica da entrevista. Um conceito popularmente observado quando se analisa entrevista é trabalhado por Alasuutari (1995, apud SILVEIRA, 2002) que define uma perspectiva fatista para a entrevista, que tomaria a base do dado como o fato puro vivenciado pelo entrevistado e quaisquer relações e vivências do entrevistado que não relatadas na entrevista devem ser desconsideradas, podendo ser consideradas formas de interferência e resultar em um erro analítico. Considerando

todo o aporte analítico que os Estudos Culturais nos oferecem, é contraditório não considerarmos que as narrativas pessoais que constituem uma são trechos de uma trajetória mais longa e ampla, que se relaciona em sua forma cultural, histórica, social e política. Assim, Alasuutari (idem) define a perspectiva da interação para a realização das entrevistas, em que se entende que a imparcialidade e a neutralidade na entrevista são inexistentes. Portanto, ao se estabelecer a entrevista como um instrumento que condiz com os Estudos Culturais, não podemos pensar em um ideal fatista de neutralidade do discurso. Os Estudos Culturais⁵ são corroborados com a perspectiva da interação, que permite compreender os relatos de uma entrevista como trechos de uma trajetória cultural, histórica e política.

Nesse primeiro momento, o nosso trabalho se restringirá às questões das trajetórias e formações acadêmicas e uma parte da estruturação do ambiente acadêmico, apresentando o restante dos dados e análises sobre a temática posteriormente.

3.1. Trajetórias e formações acadêmicas

Ao analisarmos diretamente as trajetórias e o desenvolvimento profissional dentro da pós-graduação dos doutorandos, entendemos que diversos aspectos contribuem e constroem esse local. As perguntas que fizemos sobre a trajetória formativa do doutorando não aborda a totalidade de sua vida pessoal, acadêmica e cultural, mas nos permite uma base de dados rica e convincente para desenvolvermos pensamentos e críticas sobre a formação para o ensino superior que é trabalhada nesse espaço. Para isso, esse eixo é direcionado por questões como o curso de graduação concluído pelo doutorando, motivações para a escolha da área de atuação específica dentro das Ciências Biológicas e o desejo profissional futuro que os doutorandos almejam.

⁵ Alguns dos nossos referenciais, por definições históricas, podem ser contraditórios entre si e ao pensamento culturalista. Utilizaremos apenas algumas teorizações pontuais que dialogam com a formação para a docência universitária e que entendemos como relevantes para a profundidade do trabalho, sem estabelecer contradições epistemológicas.

Sobre as trajetórias pessoais e formações acadêmicas, primeiramente questionamos sobre a formação acadêmica na graduação. Entre os treze entrevistados, apenas D11 não era formado em Ciências Biológicas, sendo a sua formação em química tecnológica. Dos doze restantes, quatro entrevistados possuem dupla formação (formados tanto em bacharelado quanto em licenciatura), cinco são formados apenas na licenciatura em Ciências biológicas e três possuem formação apenas no bacharelado, sendo que D6 tem formação no bacharel e está atualmente finalizando a licenciatura. Essas informações podem ser encontradas no gráfico abaixo:

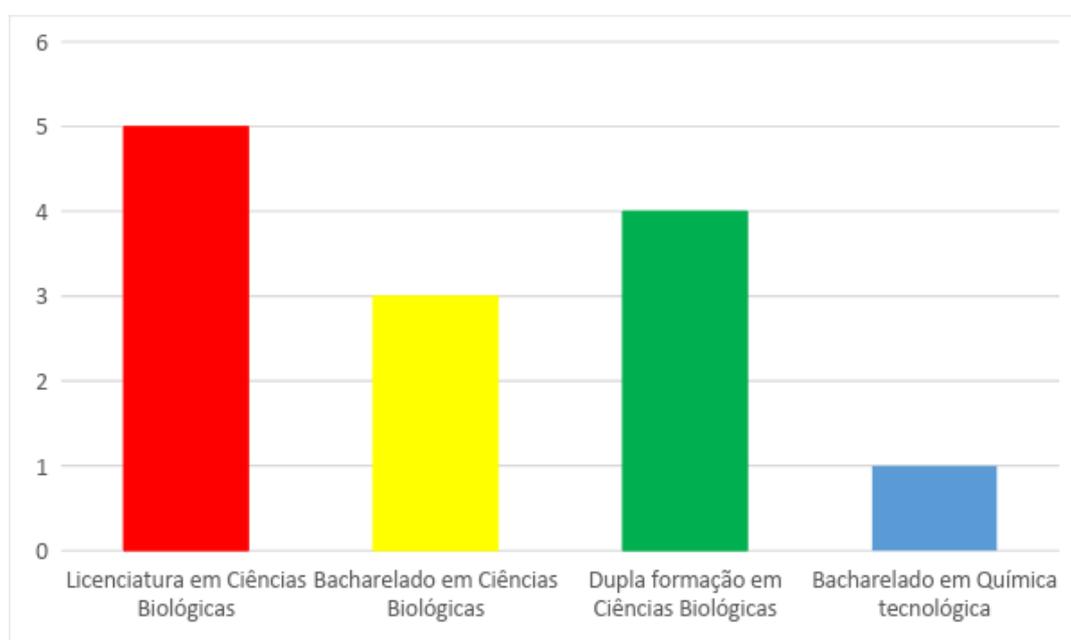


Figura 2. Gráfico mostrando a formação dos doutorandos entrevistados.

Esses dados nos apontam que os doutorandos possuíram pelo menos algum contato com alguma forma de questões pedagógicas durante sua trajetória formativa, pois 69% dos entrevistados tiveram sua formação na licenciatura. Como discutiremos posteriormente, a relação na formação para a docência universitária que ocorre na pós-graduação e a formação para o ambiente escolar que ocorre na licenciatura é complexa e não pode ser comparada de forma direta e objetiva, mas a presença desse tipo de formação ainda se mostra relevante.

Em seguida, perguntamos sobre o ingresso dos doutorandos em seus respectivos programas de pós-graduação, indagando especificamente quais as

motivações da procura de uma formação na pós-graduação e o porquê da escolha de sua área de atuação. Sobre a motivação da escolha da formação na pós-graduação, os doutorandos mostraram que o desejo principal que eles possuíam era conseguir uma carreira científica inserida no meio acadêmico, e que para isso, portanto, deveriam realizar e concluir a formação necessária para esse cargo – o doutorado. Importante de ser citado, e que iremos discutir e analisar em outras questões da entrevista, é a relação entre o trabalho desejado pelos doutorandos e o que é exigido a um docente universitário. Os doutorandos ingressam no doutorado buscando uma vida científica e veem a pós-graduação como uma “lombada”, um caminho intransigível. Juntamente a esse desejo de vida acadêmica e conseqüentemente uma carreira na docência universitária, e todas as suas demandas e deveres. O que percebemos é que o desejo da vida científica dos doutorandos se afasta de toda a complexidade exigida para um docente universitário, focando-se apenas no desenvolvimento científico.

Dez dos nossos treze entrevistados falaram que escolheram a área de atuação durante a graduação e que a área foi mantida durante o mestrado e o doutorado. Foi falado também sobre a importância das aulas durante o período da graduação para a escolha da área de atuação, mostrando um fascínio inicial sobre o conhecimento específico apresentado em sala, atravessando esse sentimento da sala de aula para a busca de um laboratório e para uma futura vida profissional acadêmica. Além disso, as respostas também apresentam certa estagnação durante a vida acadêmica, pois a escolha de uma área não significa necessariamente a escolha de uma linha de pesquisa, em que muitos doutorandos revelaram apenas seguirem a linha de pesquisa do orientador, tendo escolhido apenas a área, e não o objeto de pesquisa em si. Portanto, quando pensamos na área de atuação da pesquisa científica que os doutorandos escolhem, a trajetória mais comum apresentada foi o encantamento com uma disciplina/área durante a graduação, o que desperta um interesse e uma procura dessa área das Ciências Biológicas, ocasionando a entrada do aluno em um laboratório de pesquisa, começando a trabalhar em projetos de iniciação científica, desenvolvendo o trabalho científico sobre as questões já propostas anteriormente pelos pesquisadores do laboratório de ingresso, e essa linha de pesquisa específica se mantém até o doutorado. Algumas falas dos doutorandos reforçam essa trajetória formativa, como vemos:

- D2: “A área de atuação foi influência do meu orientador mesmo, porque foi o primeiro laboratório que eu fui quando estava na graduação”
- D3: “Quando estava na graduação eu tive aula com uma professora⁶ que, pelo menos pra mim, deixa a gente encantado pelo assunto, então eu me encantei pelo jeito como ela apresentava o assunto, [...] e desde as minhas iniciações científicas eu acabei ficando no mesmo laboratório.”
- D4: “A área foi uma escolha desde a graduação, desde o segundo período que eu tive a primeira disciplina na área eu já sabia que eu queria trabalhar com isso, foi o que eu mais tive afinidade. A área específica, eu fui descobrindo durante a graduação, pois era uma das coisas que eu mais gostava, ficava deslumbrada, eu gostava muito daquilo.”
- D5: “Eu comecei a fazer iniciação científica com a mesma orientadora que eu continuo até hoje. A primeira conversa que tive com ela foi no final do segundo ano, e ela trabalhava com o que eu tinha visto no curso, então procurando professores que trabalham com isso aqui no IB eu encontrei ela.”

Pela continuidade pelas nossas trajetórias, perguntamos sobre a futura pretensão do doutorando, focando na questão profissional, buscando analisar qual o desejo profissional que o entrevistado almeja para seu futuro. Consideramos nessa questão tanto o que motivou profissionalmente o doutorando a ingressar na pós-graduação e a atual vontade profissional. As respostas foram quase unânimes, com 11 doutorandos respondendo que buscam como futuro profissional o trabalho em universidades como docente pesquisador.

Importante ressaltar que as duas respostas que não citaram a carreira acadêmica foram direcionadas para o trabalho com educação básica, sendo em ensino fundamental, médio ou cursinhos pré-vestibular, e em ambas essas entrevistas os doutorandos focaram no desgaste psicológico e emocional que a pós-graduação causou neles, criando essa necessidade de se afastar e se dedicar profissionalmente em outras áreas. Por outro lado, pensando nos entrevistados que responderam o desejo de se manter na academia, tivemos respostas sobre o desejo de se trabalhar apenas com pesquisa, mostrando o afastamento do doutorando dos outros eixos do

⁶ Identidade da professora não revelada para manter sua privacidade

pilar acadêmico para seu futuro, procurando um desligamento entre as tarefas designadas a um docente universitário e as de um pesquisador que trabalha apenas no laboratório. Apenas duas respostas citaram a docência universitária unicamente, enquanto as outras falaram sobre o trabalho de pesquisa de forma principal ou secundariamente. Apesar de parecer superficial, essas respostas mostram qual a formação que se é trabalhada nas pós-graduações, pensando-se majoritariamente na pesquisa científica acadêmica. Posteriormente, quando analisarmos o eixo de pensamento e ação sobre a docência universitária, focaremos nessa problemática.

Durante a trajetória formativa dos doutorandos entrevistados, encontramos uma relação íntima com as questões históricas apresentadas pelos documentos que analisamos anteriormente, pois majoritariamente os pós-graduandos procurando um programa de pós-graduação com a intenção de se trabalhar com pesquisa científica, e para esse fim busca-se a carreira acadêmica. Essa reflexão permite pensarmos de maneira mais profunda o próximo tópico analítico das entrevistas, que diz respeito à estruturação do ambiente de formação na pós-graduação.

3.2. Estruturação do ambiente de formação

Para esse eixo, buscamos compreender as estruturas institucionais e organizacionais que contribuem para efetivar a formação que acontece na pós-graduação brasileira. Entendendo que a trajetória dos doutorandos acontece em um ambiente organizado por etapas e processos específicos que são, muitas vezes, semelhantes entre diferentes programas de diferentes universidades públicas brasileiras. Para isso, podemos utilizar das palavras de Darcy Ribeiro para definir a estrutura universitária:

Por estrutura universitária entende-se o conjunto e a integração dos órgãos através dos quais as universidades cumprem suas funções. Na análise destas estruturas temos que prestar atenção tanto aos seus componentes, como às conexões que os integram em sistemas capazes de exercer certas funções através de modos padronizados de coação orientados para atingir certos fins. (RIBEIRO, 1969, p.33)

Assim, para essa proposta, analisaremos principalmente as questões da nossa entrevista que tratam sobre o entendimento sobre o objetivo da pós-graduação, a rotina e vivência no laboratório durante o doutorado, as disciplinas cursadas pelos doutorandos, quais experiências eles vivenciaram que envolvessem ensino, pesquisa

e extensão, tópicos que se relacionam diretamente ao assunto da organização e estrutura da pós-graduação.

A primeira questão que utilizaremos para análise desse eixo é o entendimento de qual é o entendimento dos doutorandos sobre o objetivo da pós-graduação *strictu-sensu* de qual eles fazem parte.

A principal linha de resposta analisada é que o objetivo da pós-graduação, tanto no mestrado quanto no doutorado, é formar pesquisadores. Apenas D5 considerou em sua resposta a formação para a docência universitária, apesar de considerar o fazer docente unicamente como desenvolver uma pesquisa acadêmica. 10 doutorandos entendem que a pós-graduação tem por objetivo desenvolver pesquisa acadêmica, sendo que essas respostas criticavam o fato da pós-graduação se afastar de outros elementos que compõem a docência universitária, como ensino e extensão. Sobre o objetivo da pós-graduação *strictu-sensu*, podemos analisar a resposta de alguns doutorandos:

- D2: “Eu acho que o objetivo é formar pesquisadores. Eu acho que a atenção dada para a docência universitária é muito pequena”.
- D10: “Acho que do jeito que ela está agora e do jeito que eu venho sendo formada, o objetivo é formar cientistas. [...] Eu gostaria muito que as partes de ensino e extensão estivessem *linkadas*, mas eu não acho que a pós-graduação agora faça isso”
- D11: “[Eu acredito que o objetivo da pós-graduação seja] Especialização, qualificação e expansão do conhecimento de determinada linha de pesquisa”

Dentro dessa questão, recebemos também duas respostas em que separavam o objetivo do mestrado e do doutorado, descrevendo que o objetivo do mestrado é formar professores que atuarão no ensino básico, e o doutorado tem por objetivo desenvolver pesquisa acadêmica. O mestrado e o doutorado são diferentes, independentes e hierarquizados, porém o mestrado não apresenta como objetivo formar professores para o ensino básico, apenas utilizado por alguns professores como instrumento de progressão na carreira.

O entendimento dos doutorandos em relação ao objetivo da pós-graduação *strictu-sensu* se aproxima muito daquilo que historicamente se consolidou dentro desse campo universitário. Como escrito no Parecer 977/65, “a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico” (BRASIL, 1965) e também no PNPG 2011-2020 em que diz que “o núcleo da pós-graduação é a pesquisa” (CAPES, 2009). Resumidamente, a historicidade da pós-graduação carrega uma parte do pensamento dos doutorandos, em que se afirma a formação apenas para a pesquisa acadêmica, afastando-se do desenvolvimento para a docência universitária. Porém, culturalmente, percebemos que existe uma demanda dos doutorandos para se buscar essa aproximação entre a pós-graduação e a formação em que se considere todos os aspectos da docência universitária.

Caminhando nessa análise da estrutura e da organização da pós-graduação, o próximo tópico que iremos desenvolver é a organização das disciplinas que os doutorandos cursaram em suas trajetórias na pós-graduação. Como dito anteriormente, o doutorando, em sua formação na pós-graduação, é obrigado a participar de disciplinas, sendo essa uma exigência do PNPG e da CAPES, sendo essa uma prática historicamente consolidada na forma que organizamos a pós-graduação no Brasil. Os programas de pós-graduação do Instituto de Biologia da UNICAMP são diversos em relação a isso, e não é o nosso foco analisar a quantidade de horas que cada programa exige que os doutorandos cumpram. Como foi questionado em nossa entrevista, buscamos entender a organização geral das disciplinas, e a relação que os doutorandos têm com as disciplinas que cursaram, estruturando assim a formação na pós-graduação.

Pelas entrevistas, conseguimos analisar a estrutura das disciplinas cursadas pelos doutorandos no Instituto de Biologia da UNICAMP. Existem dois modelos de disciplina que os doutorandos relataram, as disciplinas condensadas e as semestrais. As disciplinas condensadas são oferecidas por programas de pós-graduação em que a pesquisa acadêmica realizada depende da coleta de dados em algum outro local, demandando um deslocamento dos pesquisadores e também do doutorando, podendo durar semanas, popularmente chamadas “saídas de campo”, extremamente comuns em programas relacionados à botânica, à zoologia e à ecologia. Com isso, as disciplinas são finalizadas em um curto período de tempo,

tendo-se muitas vezes aulas todos os dias, podendo ser realizadas no período da manhã e da tarde, durante uma ou duas semanas. Já as disciplinas semestrais são organizadas de forma a serem cumpridas ao decorrer de um semestre, tendo-se aulas semanais, e nesse aspecto, se assemelhando com disciplinas oferecidas na graduação. Apesar dessa diferença entre os modelos descritos, a forma de se estruturar o currículo, a avaliação e a prática em sala de aula nas disciplinas descritas pelos doutorandos é muito semelhante entre os modelos.

Quando analisamos o que foi descrito pelos doutorandos sobre a vivência e estruturação das disciplinas, que geralmente é pensado e elaborado pelo docente responsável, entendemos questões de grande importância para a trajetória dos doutorandos. O ponto principal de descrição relatada pelos doutorandos foi a avaliação da disciplina. Apesar de alguns doutorandos terem vivenciado disciplinas com provas escritas, remetendo a uma organização tradicional avaliativa, a massiva maioria dos relatos apontou que os principais instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes em disciplinas da pós-graduação são seminários, resumos e escrita acadêmica. Essa substituição dos instrumentos de avaliação seguem um pensamento histórico de direcionamento da pós-graduação, escritas pelo já citado Parecer 977/65, que descreve como a participação do aluno pós-graduando deveria ser feita:

São utilizados de preferência métodos, tais como seminários, programas de pesquisa, trabalhos de laboratórios, etc., que visem estimular a iniciativa criadora do aluno. [...] O propósito dos seminários, considerados coletivamente, é investigar um determinado tópico, combinando amplitude e profundidade e possibilitando ao aluno participação ativa no desenvolvimento dos temas. (BRASIL, 1965)

Apesar de seguir a lógica descrita pelo documento, as disciplinas ainda foram descritas de forma contraditórias a esse pensamento. Pelo relato dos doutorandos, o que se entende das disciplinas oferecidas pelos programas de pós-graduação do Instituto de Biologia da UNICAMP é um reforço epistemológico do tradicionalismo educacional, apenas utilizando instrumentos diferentes da lousa, giz e prova escrita, como podemos ver nos relatos dos doutorandos abaixo:

- D3: “As disciplinas eram bem parecidas com a graduação. A única diferença... Nem tinha, era muito igual, tinha prova, seminário, era muita coisa para fazer. A única diferença era que eles focavam mais na gente fazer mesmo...”

- D7: “No geral não muda tanto [entre as disciplinas da graduação para a pós-graduação]. O que muda é que não tem prova, é muito difícil ter provas escritas. No geral são aulas teóricas e seminários, isso quase todas as disciplinas fazem. O que tem de mais diferente é a ausência de provas escritas.”
- D8: “Praticamente, muita aula e alguns seminários. Às vezes fechava um bloco de informações e tinha um seminário, e cada um dos alunos dava um seminário. Eu tive muita aula só no passivo, e dei muito seminário. A maioria [das disciplinas] são bem parecidas, o seminário é o próprio método avaliativo”.
- D12: “A maioria das disciplinas que fiz eram várias aulas do professor e depois seminário [feito por alunos]. Substituí a prova da graduação pelo seminário e ponto.”

A partir da análise histórica da construção da pós-graduação e da descrição das disciplinas cursadas pelos doutorandos entrevistados, conseguimos entender de forma mais ampla a construção das disciplinas ofertadas nos programas de pós-graduação. Como dito anteriormente, as práticas elaboradas por docentes nas disciplinas da pós-graduação se aproximam a um ideal tradicional educacional, com mudanças nos instrumentos e formas de se avaliar. Essas práticas estão diretamente relacionadas com a falta de reflexão do trabalho docente, historicamente estabelecidas no ensino superior brasileiro, em que se considera apenas a formação apenas teórica do conteúdo disciplinar específico, gerando problemáticas epistemológicas e instrumentais na prática em sala de aula dos docente universitários (ALMEIDA e PIMENTA, 2011) que refletem também na sua atuação como docentes em disciplinas na pós-graduação. Ao passo que acontece o cenário exibido anteriormente, uma prática que não tem uma base teórica formativa pensada, refletida e criticada, focando no trabalho docente universitário, gera um ambiente em a única prática que o pós-graduando tem como base teórica para sua reflexão e para seu futuro trabalho como docente é o trabalho das disciplinas da pós-graduação, resultando em repetições de métodos e instrumentos, gerando uma espiral epistemológica na docência universitária (CUNHA, 2006b) e conseqüentemente, a perpetuação de problemas pedagógicos e culturais.

Ao buscarmos de fato uma prática educativa que valorize a autonomia e criatividade do estudante, como se propõe o documento 977/65, necessita-se que os docentes tenham uma reflexão teórica que ultrapasse as repetições epistemológicas que servem como perpetuadoras de problemáticas. E essa reflexão, que pode gerar tal mudança na ação pedagógica, deve ser incorporada na formação inicial – e também na continuada – do docente, na sua trajetória na pós-graduação. A necessidade de se formar para a docência universitária mostra-se pungente nas disciplinas que são oferecidas na pós-graduação.

A seguir, mostraremos o que os doutorandos revelaram sobre o cotidiano semanal durante o doutorado, o que geralmente fazem e como descrevem a rotina que têm. Como os entrevistados são dos programas de pós-graduação do Instituto de Biologia da UNICAMP, a rotina rodeia questões na permanência em laboratórios e realização de experimentos voltados para a pesquisa acadêmica que buscam concretizar na tese. Com isso, todos os doutorandos responderam que tem como média uma rotina de 36 horas semanais fixas, de segunda a sexta-feira, iniciando às 9h e terminando às 18h, podendo ser estendidas para os fins de semana, dependendo do experimento que está sendo realizado. Esse dado já é esperado, considerando a necessidade de se completar a tese pela pesquisa acadêmica. Nossa análise é focada em outra questão da rotina semanal dos doutorandos.

Nas nossas questões, buscamos entender se o doutorando possui outras responsabilidades dentro do laboratório para além da pesquisa acadêmica, como a participação em grupos de discussão, debates sobre artigos acadêmicos, dados das pesquisas de outros membros do laboratório, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, elaboração de novos projetos. O nosso foco foi de entender se existe atividade dentro da rotina semanal dos doutorandos que se é esperada de um membro da universidade e, especificamente, de um docente universitário.

Os doutorandos relataram que sua rotina semanal se dá unicamente dentro dos laboratórios, como dito anteriormente. Além disso, quase nunca respondiam especificamente sobre atividades fora da pesquisa que fazem para concluir seus estudos. Dos treze doutorandos entrevistados, apenas D8 afirmou que existem atividades rotineiras para além da pesquisa, sendo ela a discussão de artigos de revistas científicas sobre a área de atuação do laboratório e novos métodos que

poderiam ser implementados nos experimentos. Os outros doutorandos responderam que apenas trabalham em seus laboratórios, fazendo experimentos, realizando viagens de campo para coleta de dados, analisando resultados, lendo artigos e escrevendo suas teses, geralmente de forma individual ou discutindo ocasionalmente com o orientador(a), sem nenhuma atividade rotineira envolvendo a discussão sobre ensino e/ou extensão. Seis doutorandos responderam que tiveram durante as suas trajetórias no doutorado reuniões com os pesquisadores que trabalham em seus laboratórios, mas que essa é uma prática que não faz parte do cotidiano, sendo ou extremamente ocasional, ou inexistente. Essas reuniões foram relatadas com objetivos diferentes. Foram apresentados dois modelos de organização, em que ou elas eram realizadas por demanda dos pesquisadores, que buscavam discutir e analisar dados coletados para a pesquisa que eles realizavam, ou com uma frequência mensal/semestral, com objetivo de introduzir novos integrantes do laboratório, discutir artigos das suas áreas específicas.

Com isso, podemos entender que durante o processo do doutorado no Instituto de Biologia da UNICAMP, o pós-graduando tem sua rotina organizada de forma pragmática, mantendo-se sempre dentro de seus laboratórios, realizando um trabalho mecanizado, com a dedicação exclusiva ao término de sua pesquisa acadêmica. Ao entendermos historicamente que a pós-graduação se estabeleceu de forma política como ambiente para a formação do docente universitário, e que essa prática demanda uma dedicação que ultrapassa a pesquisa acadêmica, observamos que o cotidiano dos doutorandos do Instituto de Biologia da UNICAMP não desenvolve, trabalha, reflete ou critica a totalidade que se entende da docência universitária. Importante ressaltar que o cotidiano, a vivência diária, é o momento em que se constrói a sua trajetória, e o entendimento sobre o trabalho acadêmico. O afastamento entre ensino, pesquisa e extensão é vivenciado cotidianamente entre os doutorandos, e essa prática é, conseqüentemente, transferida para a futura docência universitária. No cotidiano de um docente universitário é exigido a sua participação diversa, o que poderia ser entendido como primordial para a formação na pós-graduação.

Mantendo-se nesse raciocínio, em que discutimos as experiências que são exigidas na carreira docente, vamos analisar agora as experiências vivenciadas durante a pós-graduação que trabalhem com o tripé universitário de ensino, pesquisa

e extensão. Apenas lembrando, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 - estabelece, em seu artigo 43º, que o ensino superior público tem por função:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996)

Apesar de mais ampla, a descrição estabelece de forma nacional o popular tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão. Nessa diversa e necessária gama de objetivos que tem estabelecido como função da universidade pública, cabe, primordialmente, ao docente universitário concretizar e estabelecer práticas que aproximem o descrito à realidade das universidades. Com essa base, entendemos que seja fundamental que, em seu processo de formação inicial, o docente tenha discutido, refletido e construído experiências que envolvam o tripé universitário, para que se mantenha tais práticas em sua carreira acadêmica. Com isso, perguntamos

aos doutorandos quais experiências foram oferecidas no período da pós-graduação envolvendo ensino, pesquisa e extensão.

Sobre a atividade de pesquisa, com certa obviedade, os doutorandos responderam que era a principal – e muitas vezes única - atividade que realizavam durante seu doutorado. Como foi discutido no tópico sobre o cotidiano dos pós-graduandos, na massiva parte de seu tempo, eles permanecem no laboratório realizando atividades que envolvem a pesquisa acadêmica que resultam na elaboração de suas teses. Com clareza, mostra-se que os pós-graduandos dedicam a maior parcela de seus tempos na pós-graduação para atividades de pesquisa científica, podendo ser coleta de dados, análise de resultados e escrita de artigos e/ou tese.

A relação com a extensão relatada pelos pós-graduandos é bem escassa. Três pós-graduandos realizaram esse tipo de atividade, mas a motivação de buscar esse tipo de experiência foi individual e pouco relacionadas de forma estrutural com o programa de pós-graduação e grupo de pesquisa que eles fazem parte. Apesar dessas experiências serem importantes para a constituição dos pós-graduandos como futuros docentes universitários, queremos aqui analisar a organização formalizada dos programas e grupos de pós-graduação, portanto, iremos considerar apenas os relatos que tiveram relação direta com o programa/grupo de pós-graduação e que a motivação da atividade surgiu nesses ambientes.

Assim, apenas um doutorando declarou ter construído, a partir de uma demanda de seu grupo de pesquisa, uma atividade de extensão universitária. No relato que ele compartilhou, exemplificando tal experiência, podemos observar como foi esse projeto:

- D12: “Com extensão, a gente fez algo muito legal ano passado. Existe uma ONG que foi fundada por um pesquisador que fez mestrado e doutorado na Austrália e é muito ativo na comunicação para pessoas que estão fora da academia sobre a importância dos anfíbios e tudo mais. Ele fez trabalho de restauração de lagoas, coisas com a população. [...] Então a gente fez aqui o ano passado uma exposição de anfíbios com uma aula sobre o que são anfíbios, quais as diferenças, onde a gente encontra e tudo mais para o ensino fundamental. Tentamos realizar em uma escola pública

e em uma escola particular. [...] O que foi mais legal é que no começo a gente perguntava “quem gosta de sapo?” e tinha gente que falava “não, eu odeio sapo, tenho nojo”. No final todo mundo gostava de sapo. Foi uma coisa bem bacana.

Esse relato se mostrou, segundo o próprio entrevistado, de grande relevância para a constituição na forma de se fazer pesquisa científica e a comunicação e divulgação científica. Apesar de interessante, o relato sobre a experiência extensionista precisa ser analisado com cautela.

A extensão universitária, como conceito e prática, tem um caráter problemático e necessário de ser pensado. Quando pensamos nessa atividade, o próprio termo utilizado já carrega valores semânticos, pois, como vemos na obra de Paulo Freire (1983), a palavra extensão denota uma ação humana buscando a modificação de um objeto que sofre a ação, sendo ele um ambiente, uma ideia, um conceito, uma prática social, ou qualquer que seja o foco do trabalho extensionista. Com isso, podemos ler o trecho abaixo:

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo (FREIRE, 1983, p. 13).

Com isso, entendemos que o afastamento entre as atividades do tripé universitário e as atividades realizadas pelos doutorandos que a pós-graduação perpetua problemáticas no entendimento dos futuros docentes das questões concretas da extensão. Como relatados, os programas de pós-graduação e os grupos de pesquisa que os doutorandos participam, em sua massiva maioria, não busca a atividade extensionista, e quando são pensadas e realizadas no meio universitário, tem-se o caráter messiânico, do desejo da normatização do meio social que não seja o seu. Essa visão de extensão é perigosa, pois eleva a universidade a um patamar de único ambiente que detém saber, e que as relações sociais e as histórias individuais dos membros da sociedade não são validadas como conhecimento. Para isso, Paulo Freire também comenta:

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes,

transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1983, p. 15).

Juntamente a fala de Paulo Freire, buscamos a construção da atividade extensionista juntamente com a pesquisa e o ensino, que sempre estarão intimamente ligadas a forma do docente universitário de entender o mundo. A atividade de extensão necessita de um desenvolvimento teórico que construtivamente poderia ser elaborado desde a formação inicial do docente universitário.

Para finalizarmos, precisamos agora entender as questões do tripé universitário que envolvem o ensino. Como focamos na formação inicial para a docência universitária, especificamos as nossas questões para experiências com ensino de graduação que a pós-graduação tenha oferecido ao doutorando.

Na atividade de ensino, focamos na formação para a docência universitária, objetivando nossa pergunta para essa atividade no ensino superior. Mostrou-se de forma relevante os estágios docentes, que iremos nos aprofundar. Nos cursos de licenciatura, o período de estágio como docente é obrigatório e problematizado, mas quando tratamos sobre a docência universitária, esse tema raramente é pensado e estudado. Desde 2002, pela portaria nº52, que descreve a obrigatoriedade do estágio docente para pós-graduandos bolsistas da CAPES, consta que:

Art. 17. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios:

I - no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;

Observamos que, apesar de ser uma prática obrigatória para uma parcela dos doutorandos que atuam na pós-graduação brasileira, nem todos são bolsistas CAPES, possibilitando ao pós-graduando finalizar sua formação sem essa experiência docente. Além disso, a portaria não especifica algum momento que o pós-graduando deva fazer seu estágio, podendo ser realizado em qualquer época de sua formação. É importante pontuar que além de envolver diretamente a prática do docente universitário, o estágio docente é o único contato parcialmente obrigatório que os doutorandos têm com o ensino de graduação, podendo ser um processo que consolide sua prática e seu entendimento sobre o trabalho do docente universitário. Como processo formativo recorrente nas trajetórias dos doutorandos, entendemos

que essa problemática do estágio docente precisa ser refletida e analisada de maneira profunda.

Como estudamos especificamente a formação na pós-graduação na UNICAMP, mostrar a realidade local do estágio docente nos parece adequado. Nesta universidade, existe o Programa de Estágio Docente – abreviado por PED – que é institucionalizado desde 1992, recebendo algumas alterações estruturais até o ano de 2014. Segundo o GR-019/2014, de 27/05/2014, o PED é organizado separadamente dentro de cada instituto da universidade, aceitando dois modelos de participação, chamados de PED B e PED C.

O PED C atende por atividades de apoio à docência parcial sob supervisão, aconselhado para mestrandos ou doutorandos sem experiência docente, possibilita uma contribuição máxima de 8 horas semanais, com atribuição máxima da disciplina em 25%, limitadas em um espaço formal de ensino e com supervisão. Enquanto o PED B atende por atividades parciais de docência sob supervisão, aconselhada para doutorandos que tenham experiência didática na disciplina desejada, possibilita também uma contribuição máxima de 8 horas semanais, mas a atribuição da disciplina é de 25% a 80%, realizadas em espaço formal de ensino demandando supervisão de um docente responsável. O trabalho no PED pode ser voluntário ou remunerado, sendo que para PED C o valor é referente à 1/4 da bolsa de doutorado da CAPES e para PED B o valor é referente a 1/3 da bolsa de doutorado. O PED é o principal meio de formação através do estágio para a docência universitária, e quando existe a obrigatoriedade do estágio docente para doutorandos da UNICAMP, eles o realizam através do PED, recebendo ou não um valor para esse trabalho.

Considerando os doutorandos que entrevistamos, 3 dentre os 13 que participaram tinham realizado o estágio docente. Entretanto, D10 alegou que ainda não fez o estágio devido ao seu planejamento do doutorado, mas que necessita realizá-lo, pois é bolsista CAPES. Isso nos mostra que, apesar de não ser obrigatório, uma parcela significativa de doutorandos realiza o estágio docente. Além de mostrar uma quantidade significativa de doutorandos que realizam o PED, as respostas dos nossos entrevistados também mostram que esses estágios tomam formas diferentes e são procurados por motivos diferentes.

Um dado interessante sobre a formação no estágio docente é a forma de participação do doutorando. O documento oficial explicitamente descreve que o trabalho do estagiário deve ocorrer na sala de aula e secundariamente participar de plantões de dúvidas, colaborar no planejamento da disciplina, auxiliar em aulas práticas, ajudar na elaboração e correção de listas de exercícios, provas e projetos, e elaborar material didático. Apesar disso, alguns relatos das nossas entrevistas revelam que os estágios docentes focam primordialmente nessas questões secundárias, principalmente como auxiliares de aulas práticas e na elaboração de projetos relacionados com a disciplinas, como podemos ler nos trechos das entrevistas abaixo:

- D5: “Eu fui PED no mestrado de uma disciplina⁷ que os pós-graduandos têm uma participação grande, porque a gente orienta pequenos projetos dos alunos [...] ganhando certa experiência na orientação de trabalhos”
- D7: “O contato que eu tive com docência foi com as monitorias do PED, em todo o meu período da pós-graduação eu fiz 2 PED em disciplinas diferentes, e era mais auxílio nas aulas práticas”
- D11: “Eu fiz um PED C na disciplina que meu orientador dava aula. A gente só acompanhava as aulas teóricas e dava monitoria nas aulas práticas [...] a gente participava de toda a preparação do laboratório, antes de cada aula prática.”

Esses relatos nos mostram que o estágio docente é fixado pelos doutorandos em ideias paralelas ao trabalho docente em sala de aula, estabelecido como objetivo do PED. Essa forma de se realizar o PED pode se consolidar como formas estruturais de se entender o estágio e a própria docência, entendendo que é obrigação do estagiário organizar trabalhos tangentes ao trabalho docente dentro de uma disciplina acadêmica. Importante ressaltar que essa prática pode nos levar a alguns entendimentos da estrutura do PED nas disciplinas dentro do Instituto de Biologia.

Pontualmente, pode-se entender que a priorização do doutorando que atua no PED como organizador de projetos ou aulas prática torna o trabalho realizado pelos

⁷ Os nomes e códigos das disciplinas serão omitidos a fim de preservar a identidade dos doutorandos e docentes das referidas disciplinas.

estagiários em técnicos e instrumentais apenas, atuando apenas como auxiliar de sala de aula. Outra forma de se entender esse foco nas questões secundárias do PED é o desentendimento da prática docente pelo doutorando, que materializa sua função como estagiário apenas no que circunda a docência, esquecendo que aquele é um momento de formação para a futura prática docente. Em ambas as propostas, o resultado que podemos entender é a desvalorização do estágio, que se transforma em um auxílio ao docente titular. Essa prática, que foi permitida o desenvolvimento historicamente na pós-graduação, desenvolve uma formação teórico-prática dos doutorandos, futuros docentes universitários. Retomando um debate estabelecido anteriormente, quando falamos de um desenvolvimento prático em um ambiente específico, falamos também de seu desenvolvimento teórico, pois “uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione.” (FOUCAULT, 1979). Assim, entendemos que essa relação entre o doutorando e o PED desenvolve uma teorização da prática universitária, que servirá para seu futuro trabalho como docente universitário. A teoria e a prática, em uma única linha de ação pedagógica, estabelecem um campo de formação problemática para a docência universitária.

Dentro desses casos sobre o PED ainda podemos observar a relação entre o docente titular e o estagiário, em que nenhuma entrevista o doutorando reforçou o trabalho do docente supervisor como uma mentoria, uma fonte de base teórica e/ou metodológica, em que se discutia e aperfeiçoava sua prática através do estágio. Apenas citou-se o docente como precursor necessário para a busca do estágio, revelando uma problemática na discussão desse modelo de formação, tanto dos atuais docentes que pouco participam das questões de ensino nas universidades como a formação inicial docente na pós-graduação. Ao considerar que esse estágio é relatado por todos os doutorandos como o primeiro (e pela maioria dos relatos, o único) contato com a área de ensino de graduação, o estágio se consolida como principal momento, durante a formação, de reflexão e construção teórica e metodológica da futura prática docente universitária.

Para dar profundidade a essa discussão, é importante tratarmos sobre a questão das motivações da busca do Programa de Estágio Docente, apesar de ser obrigatória para alguns doutorandos, eles revelam outros objetivos quando almejam o PED. Desconsiderando novamente os doutorandos que não apresentaram em sua

trajetória formativa a busca pelo estágio, encontramos justificativas destoantes entre si, e que revelavam afastamentos da proposta original pregada pelo PED, como a utilização do estágio como meio de coleta de dados para a sua pesquisa de doutorado, que envolvia testes sobre ensino disciplinar na graduação, a busca do PED por problemáticas geradas na pesquisa laboratorial e base de estudos para futuros concursos públicos. Juntamente com essas respostas, a principal motivação que foi relatada pelos doutorandos foi a necessidade de experiência prática na docência e o afastamento da pós-graduação com a área de ensino.

Dos 10 doutorandos que tinham realizado o PED, 6 revelaram que uma das principais motivações de se procurar o PED foi a vontade de ter experiência docente, pensando sua formação para uma futura prática docente. Além disso, outro dado importante revelado pelas perguntas sobre o PED é a importância dada à experiência em sala de aula, como a principal fonte de conhecimento da prática docente, retomando a discursos conhecidos na literatura e nas conversas cotidianas sobre a importância da experiência em sala de aula. Através das entrevistas, mostra-se que os doutorandos, como docentes em formação, entendem a prática na sala de aula como necessidade única para se tornar um docente, desconsiderando outros momentos de formação, como podemos ver nas entrevistas:

- D2: “Eu acho que alguns aspectos da docência universitária você só pega com a prática”
- D8: “Eu acho que é importante o PED, essas experiências, eu acho que isso [a docência universitária] a gente aprende com a prática
- D10: “Tem muita coisa que você aprende na prática, então não adianta só ler no livro”

Pensando no conjunto histórico formativo que a pós-graduação proporciona, é possível entender esses tipos de apontamentos realizados pelos doutorandos. Apesar de ser o único meio de formação para a docência universitária, a pós-graduação nunca se propôs a refletir e desenvolver integralmente o doutorando para a docência universitária. Com isso, o estágio se mostra como única maneira viável de se pensar e aprimorar a ação pedagógica do futuro docente. Esse afastamento entre a prática pedagógica em sala de aula e a reflexão sobre a docência tem sido debatido por Paulo Freire (2017), que entende:

Se se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. [...] Ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem. (FREIRE, 2017, p. 108).

Portanto, entende-se que o PED confirma a exclusividade da ação, sem o pensamento e a reflexão crítica. Assim, cria-se um ambiente de formação que resulta na manutenção de problemática que são repetidas por outros docentes não-críticos. Além disso, considerando-se as questões históricas e culturais que constituíram a formação pela pós-graduação, o reforço do que a estrutura é a concretização de um modelo tradicional pedagógico, fugindo da real práxis que compõe a prática do professor universitário.

Obviamente, a vivência empírica da sala de aula é uma fonte inestimável de conhecimento e desenvolvimento da docência, mas quando atrelada a conceituação teórica e histórica de sua prática. O modo que o estágio ocorre hoje permite que a docência seja realizada sem um real pensamento crítico e pedagógico, permitindo a manutenção de práticas tradicionais, pois é impossível dissociarmos a nossa prática em sala de aula do nosso pensamento histórico, cultural e social.

Para finalizarmos esse segundo tópico de análises, discutiremos sobre o entendimento dos doutorandos sobre a estrutura da pós-graduação como ambiente de formação para a docência universitária. Questionamos se eles sentem que a pós-graduação é o ambiente para a formação para a docência universitária. Com isso, buscamos entender através da trajetória dos doutorandos se eles enxergam a pós-graduação como realmente o ambiente em que é formado os docentes universitários. Todos os nossos entrevistados consideraram que a pós-graduação não é o ambiente de formação completa para a docência universitária. Afunilando esses dados, a maior parcela dos doutorandos entrevistados – 10 entre os 13 – responderam que não sentem que a pós-graduação cumpre com nenhum dos pilares estabelecidos pelo tripé universitário. Os doutorandos citaram que não se sentem preparados para o ensino, para a extensão e também para a pesquisa, por mais que considerem que essa última seja mais valorizada que as outras. Esse entendimento da formação docente na pós-graduação é compartilhada pelos entrevistados:

- D7: “Eu acho que é uma formação falha. Eu com certeza não saio da pós-graduação completamente preparado para exercer a minha função na docência. [...] Existem alguns caminhos para você ter contato com a docência, mas eu acho que a formação não é completa”.
- D11: “Eu acho que na verdade o aluno acaba desempenhando muito mais em fazer seu trabalho de tese e ele acaba abrindo mão de algumas coisas que poderiam agregar muito valor nessa formação. Eu acho que o aluno acaba se concentrando muito no seu trabalho de pesquisa e acaba esquecendo dessa outra parte da docência que é tão importante quanto”

Além disso, os 3 doutorandos restantes também não sentem que na pós-graduação a formação para a docência universitária seja completa, porém sentem que existe pelo menos uma parcela desenvolvida e trabalhada satisfatoriamente, sendo ela a pesquisa científica acadêmica. Ainda assim, esses doutorandos entendem a importância do ensino e da pesquisa e consideram que teriam uma formação mais completa se existisse o foco em todas as áreas do tripé universitário. Dentro desse pensamento, podemos analisar a fala de alguns doutorandos:

- D5: “No ambiente do meu programa de pós-graduação, não sinto que estou recebendo uma formação por completo. Para a formação de pesquisa eu recebo uma formação muito boa, muito boa mesmo, então para isso sim. Para extensão não, zero de incentivo o meu programa, e de ensino é insuficiente”.
- D12: “Acredito que em relação ao conhecimento teórico sim, mas a formação é incompleta em relação à docência universitária”.

Portanto, analisando as respostas, a percepção dentre os doutorandos dos programas de pós-graduação do Instituto de Biologia da UNICAMP é o afastamento entre o que se é esperado de um docente universitário e aquilo que é estruturalmente oferecido e vivenciado por eles. Retomando o diálogo com as questões históricas expostas nos documentos das políticas públicas, percebemos essa contradição sobre a pós-graduação e a docência universitária, pois se estabelece desde o Parecer *Sucupira* em 1965 a pós-graduação como a formação para a docência universitária. Estruturalmente, o afastamento entre a docência universitária e a formação na pós-graduação dentro dos programas oferecidos pelo Instituto de Biologia da UNICAMP é

discorrido pelos doutorandos. A estrutura da pós-graduação, vivenciada pelos doutorandos, reproduz o pensamento exposto pelos documentos públicos, em que a docência é entendida como importante, mas objetivamente, o trabalho diário e a organização mostrada é a do trabalho único como pesquisador.

Atingindo o marco final das questões envolvendo a estrutura e a organização da universidade, pode-se entender a relação histórica e social que direcionaram a análise cultural desse eixo. Um dos entendimentos que a estruturação e organização dos cursos de pós-graduação do Instituto de Biologia, mostrados através da trajetória dos doutorandos, é a valorização do trabalho tradicionalista e rotineiro, afastando-se de um trabalho docente crítico e amplo. Como relatado nas questões, o foco que é dado no trabalho de pesquisa acadêmica ao decorrer do processo de pós-graduação carrega uma elitização nas relações sociais e estruturais da universidade. O desenvolvimento do trabalho científico sem relação com outras formas de trabalho e outras formas de pensar criam, no discurso do fazer científico, a elitização acadêmica. Para isso, Foucault nos apresenta argumentos:

As questões a colocar são: que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem “é uma ciência”? Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou de saber vocês querem “menorizar” quando dizem: “Eu que formulo esse discurso, enuncio um discurso científico e sou um cientista”? Qual vanguarda teórico-política vocês querem entronizar para separá-la de todas as numerosas, circulantes e descontínuas formas de saber? (FOUCAULT, 1979, p. 172)

A relação dos documentos das políticas públicas apresentadas a esses fatores mostram que esse pensamento elitizador do trabalho científico acadêmico tem uma base historicamente consolidada. Essa elitização, juntamente com o produtivismo acadêmico estabelecido pelas agências de fomento, criam uma organização tradicionalista, principalmente com a produção de conhecimento. Apesar de buscar a inovação e o desenvolvimento de novidades científicas e tecnológicas, ao analisarmos epistemologicamente a organização da pós-graduação, ela estabelece um modelo de trabalho fordista e rotineiro, distanciando-se do desenvolvimento de um pensamento crítico e de fato inovador. Somando todas as questões apontadas, a estrutura da pós-graduação, baseada-se no liberalismo econômico, se mostra um agente da manutenção do modelo de produção capitalista e fordista. Nesse pensamento, podemos analisar as palavras de Darcy Ribeiro:

As estruturas universitárias atuais, enquanto produtos históricos-residuais, refletem menos as aspirações dos projetos originais de seus criadores que suas relações com a sociedade total na qual estão inseridas e as vicissitudes do desenvolvimento deste e dos acontecimentos históricos que mais a afetaram. 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. Ao mesmo tempo lhe outorgam uma extraordinária capacidade de auto-percepção, como conglomerado de interesses institucionais e societários cristalizados num equilíbrio mutuamente satisfatório. (RIBEIRO, 1969, p. 34)

Assim, a estrutura da pós-graduação se distancia do desenvolvimento do pensamento e da ação necessária para a docência universitária, focando em um trabalho de pesquisa acadêmica que apresenta problemáticas já apresentadas. Apesar da estrutura e da organização da pós-graduação também estarem relacionadas com as questões do desenvolvimento epistemológico docente, separamos essa questão importante em um eixo de análise, para darmos a esse debate uma maior profundidade.

3.3. Pensamento e ação para a docência universitária

Esse último eixo, as perguntas realizadas giram em torno da formação intelectual pedagógica que é oferecida pelos programas de pós-graduação aos seus doutorandos. Apesar de veementemente ter afirmado que esse tipo de formação não ocorre diretamente nos cursos de pós-graduação, existe, dentro de seu caráter estrutural, uma epistemologia que é trabalhada e reforçada através das etapas necessárias para a formação do docente universitário. Dentro desse aspecto, perguntamos sobre questões envolvendo a necessidade da experiência de ensino, pesquisa e extensão para um pós-graduando, quais aspectos necessários para ser um bom docente universitário, se a formação em licenciatura serve como base para a docência universitária e se o doutorando se sente integralmente preparado para assumir a futura docência universitária.

Como o objetivo desse eixo é analisar o pensamento e a ação para a docência universitária, investigaremos primeiramente se os doutorandos entendem

que as experiências durante a pós-graduação com ensino, pesquisa e extensão são necessárias para a formação de um docente universitário. Apesar de ter uma proximidade com a questão das experiências que eles tiveram durante a pós-graduação, entendemos que as experiências que lhe foram oferecidas e que eles realizaram constituem a estrutura da pós-graduação, e que se essas experiências são necessárias ou não caracterizam uma forma de pensar a pós-graduação e a docência universitária.

Nesta questão, todos os doutorandos responderam que consideram necessária a experiência com ensino, pesquisa e extensão no decorrer da pós-graduação. Dentre todas as respostas, existiram tendências sobre o porquê dessas experiências serem necessárias. As respostas foram organizadas em duas formas distintas de se pensar o tripé universitário. O pensamento mais comum nas respostas – 8 doutorandos - foi o de que as vivências que o tripé universitário oferecem podem servir como base para outras questões, como por exemplo melhorar a divulgação da pesquisa realizada durante a pós-graduação, ou como uma formação profissional mais ampla e completa. Podemos observar essa forma de pensar nas respostas abaixo:

- D1: “Quando você sai, conversa com pessoas de outros laboratórios, outros países, outros lugares, você conhece experiências, perspectivas diferentes da sua, você amplia muito a sua maneira de ver, e isso favorece muito na parte da pesquisa, porque você tem um olhar diferente sobre um mesmo ponto, ao mesmo tempo que você consegue ampliar esse conhecimento”.
- D11: “Eu acho que é um diferencial. Se nós como alunos tivéssemos mais esse tipo de auxílio e informação, seria muito melhor, você sairia um profissional muito melhor, muito mais formado, mais completo”.

Considerando que todos os doutorandos buscam alguma forma de experiência envolvendo ensino, pesquisa e extensão, podemos entender que esse primeiro pensamento busca acrescentar algumas vivências na atual forma de se pensar e organizar a pós-graduação. Podemos considerar essa ideia como apenas uma reforma, adicionando algumas práticas, principalmente de ensino e de extensão, dentro do que já conhecemos. Assim, o foco e o objetivo da pós-graduação se

manteria como estabelecido nos documentos anteriores, criando apenas maiores subsídios para o desenvolvimento e divulgação das pesquisas acadêmicas científicas realizadas no período da pós-graduação.

O outro pensamento que nos foi apresentado nas respostas desta questão foi o da busca da totalidade da formação para a docência universitária. Esse tipo de resposta foi dado por cinco de nossos doutorandos entrevistados. Considerando que o que a universidade exige de um docente universitário é o desenvolvimento do ensino, da extensão e da pesquisa, os doutorandos consideraram que esses aspectos deveriam ser reequilibrados e trabalhados desde a pós-graduação, para englobar todos os tópicos que são base da universidade. Esses pensamentos podem ser vistos nos relatos:

- D4: “Sem as experiências com ensino, pesquisa e extensão a gente não tem como ter uma noção do que é ser professor. Se a pós-graduação está me formando para ser docente, acho que essa experiência é bem importante como uma prática para a docência”.
- D7: “Quando você investe na sua formação somente dentro da pesquisa, você na verdade não está enxergando a sua carreira como um todo, como ela deve ser. Isso que faz muitos profissionais não estejam preparados para todos esses pilares da vida acadêmica”.

Assim, ao pensarmos naquilo que é pensado sobre a pós-graduação pelos doutorandos, podemos entender que esse grupo busca uma mudança epistemológica e conceitual daquilo que feito e pensado hoje na pós-graduação, contradizendo o objetivo principal da pós-graduação escrita pelo PNPG, e busca como ideal para a pós-graduação a formação integral do docente universitário. Importante ressaltar que, apesar desse pensamento trazer um espírito mais abrangente sobre a pós-graduação, ao tratar ela como um ambiente de formação de professores, ainda existem muitas outras questões envolvendo a estrutura e o pensamento desses cursos, o que não é possível de se analisar nas respostas dadas pelos doutorandos. Portanto, esse grupo de respostas mostra-se mais próximo de uma mudança de pensamento do que é proposto na pós-graduação, mas não é possível inferir para onde essa mudança seria feita.

Seguindo na análise das entrevistas, um ponto sobre a formação na pós-graduação é a sua falta de discussão e formação pedagógica, dando base para a atuação do futuro docente universitário, que já foi discutido e apresentado nesse trabalho e em outros estudos anteriores. Com isso, pensou-se na formação em licenciatura que muitos de nossos doutorandos possuem servem como essa base pedagógica, argumentando-se que a discussão pedagógica que uma formação em licenciatura é suficiente para um futuro docente universitário.

Dentro dessa gama de pós-graduandos que estão se formando para uma futura docência universitária, temos os doutorandos advindos de cursos que possuem ligação com a licenciatura, como as Ciências Biológicas, em que uma maioria significativa dos pós-graduandos possuem a formação em licenciatura. Como a licenciatura é a base formativa para professores, o pensamento de que essa formação basta como base pedagógica para a docência universitária pode (poderia) ser feita. Com isso, buscamos investigar como os doutorandos, em suas trajetórias de formação inicial na pós-graduação, entendem a relação da formação em licenciatura com a prática de uma futura docência universitária, se existe relações, se a licenciatura basta como formação para a atuação na sala de aula no ensino superior.

Primeiramente, antes do desenvolvimento argumentativo das entrevistas sobre a relação licenciatura e formação para a docência universitária, a leitura de documentos oficiais que direcionam o objetivo e o pensamento da formação em licenciatura precisam ser considerados, com o propósito de entendermos de forma ampla o que se espera de cada um dos ambientes de formação. Com isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais descrevem a licenciatura, permitindo sua relação com a docência universitária. As Diretrizes Curriculares Nacionais descrevem pertinentemente quais os objetivos em uma formação em licenciatura:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015).

Pela leitura do artigo 2º do documento das Diretrizes, conseguimos perceber claramente que a formação para a licenciatura não aborda as questões que envolvem o ensino superior, focando-se no ensino básico, que compreende uma gama de etapas formativas. Apesar disso, ainda é possível, no documento, encontrar aspectos da formação que permitiriam uma reflexão e um desenvolvimento do trabalho docente, como podemos ver abaixo:

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015).

Ao se pensar à docência através do estabelecido nas Diretrizes, percebe-se que, apesar de não citar em nenhum momento que a licenciatura trabalhe sobre a docência universitária, ela tem como base discussões e reflexões que se mostram importantes para a atuação de um futuro docente em sua sala de aula que podem ultrapassar as questões do ensino básico, adentrando a prática educacional no ensino superior. Portanto, existe uma base argumentativa para a relação entre o que se é discutido e estudado na licenciatura e à docência universitária.

Para a continuidade do nosso trabalho, foi indagado essa relação entre a licenciatura e à docência universitária, perguntando se a formação em licenciatura é suficiente como base pedagógica para a atuação no ensino superior.

As respostas, apesar de serem muito amplas e diversas, foram organizadas em dois grandes grupos epistemológicos. Dentre os entrevistados, 4 responderam que a licenciatura não basta de forma geral, e os outros 9 doutorandos responderam que a licenciatura ajuda a prática docente, mas que ela por si só não permite uma formação completa para a docência universitária. Interessante notar, nesse primeiro ponto, que nenhum doutorando respondeu que a licenciatura basta de forma global,

sempre problematizando essa relação entre a formação em licenciatura e a docência universitária. Para sistematizar melhor nossos resultados, vamos analisar e debater sobre os grupos de respostas separadamente.

Para iniciarmos a nossa discussão, iremos abordar as respostas que trataram a licenciatura como um meio auxiliador para a futura prática na docência universitária. As respostas mais comuns foram que o contato com as questões pedagógicas, mesmo que afastadas do meio universitário, podem ser utilizadas e aproveitadas pelos docentes. Podemos analisar nas respostas, a partir dos exemplos abaixo:

- D4: “A parte pedagógica, eu acho que o professor de licenciatura tem muito mais facilidade que um professor que só tem bacharel [...] e isso contribui com certeza, porque aluno é aluno em qualquer nível, então acho que um professor com licenciatura tem muito mais facilidade.”
- D5: “Acho que faz diferença sim alguém que teve licenciatura de alguém que não teve. Pela licenciatura permitir um contato com didática, por exemplo, e isso também pode ser aplicado no ensino superior”
- D7: “Eu acho que ajuda sim, porque apesar do enfoque da licenciatura ser diferente, até certo ponto, porque você está se formando para dar aula no ensino básico, mas a prática de ensino e a prática de transmissão de conhecimento não deixa de ser a mesma com direcionamentos um pouco diferentes.”

Esse grupo de respostas se relaciona bastante com a lógica apontada pela leitura das Diretrizes Curriculares, de que apesar de não ser especificamente sobre o ensino superior, a licenciatura tem aspectos que podem ser pensados para esse espaço. O principal dado que pode ser retirado das respostas desse grupo é o entendimento globalizante e metodológico da formação em licenciatura e da prática pedagógica. Comumente, encontramos o discurso de que a formação para o trabalho do professor na licenciatura precisa apresentar ferramentas e instrumentos que poderão ser utilizados pelo futuro professor. Nas respostas que observamos, essa lógica é reforçada, de forma que, como a formação deve apresentar apenas ferramentas de trabalho para auxiliar o trabalho de memorização, ela pode ser utilizada para o ensino superior. Esse pensamento estabelece e concretiza uma

pedagogia bancária de educação, em que se precisa apenas das melhores formas de encher a cabeça do aluno de conteúdo curricular programático. Como escrito por Paulo Freire (2017), podemos problematizar as questões da concepção bancária da educação de forma profunda e complexa, pois:

Nela [concepção bancária da educação], o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. [...] A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos pelo educador”. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. (FREIRE, 2017, p. 79 e 80).

Portanto, ao se pensar que a transposição do que é aprendido na licenciatura pode ser utilizado no ensino superior é equivocada e carrega consigo a idealização bancária da educação. A universidade pública, em sua totalidade, exige diferentes formas de se interpretar e trabalhar o ensino, por demandar o trabalho pelo tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão, a convivência com alunos adultos de realidades socioeconômicas distintas, a formação científica e diretiva para uma profissão. Todos esses aspectos mostram que, ao se buscar a transformação dialética da sociedade, precisa-se formar os pós-graduandos na totalidade de sua formação humana, com uma maior proximidade da realidade concreta, tornando-se um educador dialógico e, novamente segundo Paulo Freire:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informe a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2017, p. 116)

Dando continuidade na análise das entrevistas, iremos focar agora no grupo de respostas que entendem que a licenciatura não auxilia a docência universitária. Apesar de ter um número menor de respostas, o direcionamento dito pelos entrevistados aponta questões que merecem nossa atenção. As respostas apresentaram questões críticas à própria licenciatura, que além de não ser base pedagógica para o ensino superior, também é problemática para a formação de professores para o ensino básico também. Além disso, muitas das respostas apontavam a questão do distanciamento da teoria pedagógica com a prática em sala

de aula, entendendo essas questões como distintas e distantes, sendo elas na formação para o ensino básico ou para o ensino superior. Abaixo, podemos ver alguns exemplos de respostas que corroboram o apontado:

- D1: “Para mim, a experiência prática vale muito mais do que ficar um, dois anos dentro de uma sala de aula ouvindo um professor divagar sobre problemas sociais da rede pública vs. rede privada, por exemplo.”
- D2: “Na minha opinião a licenciatura já deixa a desejar no ensino de educação básica, para a graduação que é um público muito mais específico, acho que não tem esse embasamento não [para a docência universitária].”
- D6: “A gente tem aula de botânica para o ensino médio com professores que nunca deram aula no ensino médio, a gente tem aula de ecologia para o ensino médio com professores que nunca deram aula para o ensino médio, e eu acho isso extremamente preocupante. [...] As matérias de ensino que pelo menos eu fiz caem na arrogância de pessoas querendo falar sobre aquilo que elas não vivenciaram e não pesquisaram.”

A crítica ao distanciamento da teoria com a prática tem alguns pontos pertinentes de discussão. A grande problemática não é o distanciamento em si que a universidade, através da intelectualização e a elitização do conhecimento, que também merecem críticas, mas a falta de percepção da prática como teoria, e da argumentação como reflexo de sua prática, agindo indissociavelmente. Como dito por Michel Foucault (1979, p. 71) “Uma teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática, ela é a prática”. A dialética entre a teoria e a prática também foi debatida por Paulo Freire, que dialoga: “Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo” (FREIRE, 2017, p. 100). Mas, como buscamos a formação dialógica transformadora, a teoria, juntamente com a prática docente “luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso” (FOUCAULT, 1979, p.71). Quando se assume que a falta da teoria é existente, tanto para a formação de professores do ensino básico quanto para docentes do ensino superior, se assume uma visão que, além de unicamente metodológica como citado acima, reprodutivista e mantenedora da atual

organização social, econômica e cultural. O sentimento do distanciamento entre o conhecimento teórico pedagógico e a prática em sala de aula apenas reforça que a visão instrumentalista da educação é homogênea, e que ainda precisamos de uma prática dialógica, transformadora e criadora, que pode ser problematizada na licenciatura e na formação para o ensino superior.

Muitas vezes, entende-se que a licenciatura, por mais que não seja idealizada como espaço de formação para a prática universitária, pode ser auxiliar e contribuir com a formação do doutorando como docente, pois os espaços destinados a essa formação reprimem essas discussões. Porém, é necessário entender que a licenciatura não tem como função e objetivo formar para o ensino superior, pois a docência universitária tem especificidades que não são abordadas nas licenciaturas, como um público de atuação diferenciado – de crianças e adolescentes para adultos -, exigências e demandas produtivas diferentes, relações interpessoais com os orientandos e trabalhos administrativos diferentes, como alguns exemplos. Por isso, a licenciatura não qualifica o futuro docente para o trabalho universitário, pois trata-se de um campo específico de saberes e relações.

Concluindo-se, entendemos que a formação para o ensino superior se dá através dos cursos de pós-graduação, necessariamente pelos doutorados. Os programas de pós-graduação que oferecem tal formação não têm, em sua construção histórica, uma formação para a docência universitária, forçando os doutorandos a buscarem o desenvolvimento para a futura atuação como docente em outros aspectos. A pós-graduação, através de sua historicidade, documentos e políticas públicas, apresentam a pesquisa científica como único objetivo real dos seus discentes, esquecendo que é também espaço de formação social e de docentes universitários, precisando refletir e se reestruturar, buscando-se a real indissociabilidade entre teoria e prática transformadora e entre ensino, pesquisa e extensão.

Avançando na nossa análise sobre o pensamento e a ação para a docência universitária, indagamos aos doutorandos o que é necessário para ser um bom docente universitário. Essa pergunta focou principalmente em questões filosóficas e práticas envolvendo as relações em sala de aula na universidade. Entre todos os doutorandos, apenas dois tiveram respostas divergentes de uma tendência filosófica

percebida. Esses doutorandos responderam que para ser um bom docente é necessário ter uma conexão entre o conteúdo acadêmico científico, desenvolvido através da pesquisa, e a sociedade, utilizando-se da reflexão do docente para conseguir unir o conhecimento científico e a relevância para a sociedade. Essas respostas nos chamaram a atenção, por apresentarem uma ideia de se repensar a forma como tratamos o conteúdo que se ensina nas universidades, buscando um contato social.

Retornando para os outros onze doutorandos, dois pontos principais foram citados por eles como necessidades para um bom docente universitário, que é a consolidação de uma base teórica, compreendendo de forma aprofundada o conteúdo de sua aula; e a experiência didática, considerando aqui as falas que focam na prática em sala de aula como principal formadora de docentes universitários. Esses doutorandos também citaram algumas vezes o desejo e o "dom" de dar aula como fatores importantes e necessários para um bom docente universitário. Alguns exemplos desses pensamentos podem ser analisados abaixo:

- D4: “Primeiro você tem que dominar o conteúdo, e você também tem que ter uma noção de didática para passar esse conteúdo para outra pessoa. [...] Então acho que o maior desafio do professor, principalmente da área acadêmica, é conseguir transmitir o conteúdo que ele provavelmente sabe.”
- D9: “Eu acho que é necessário paciência, gostar de ensinar, você realmente querer o bem do aluno, que ele entenda.”
- D13: “Além da formação acadêmica, conhecimento bem consolidado, e a parte didática, de como você vai passar seus conhecimentos pros alunos, que a maioria não sabe. [...] Então, primeiro o conteúdo, uma formação bem rica, e depois essa formação para lidar com o aluno, da didática, de entender as dificuldades de cada um”

Esse pensamento de se estabelecer o conteúdo teórico como principal necessidade de um docente universitário remete-nos a um pensamento pedagógico que está estabelecido historicamente na universidade e no ensino nesse nível. Se estabelecer unicamente o conteúdo teórico científico estabelece-se que somente o saber conteudista é suficiente para a docência. Com isso, podemos remeter ao

trabalho de Masetto, que discute a falácia de que, na universidade, tem-se a ideia de que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar (MASETTO, 2002).

Porém, o entendimento dos doutorandos não se encerra nesse pensamento. É interessante notarmos a presença da questão pedagógica como necessidade para a docência universitária. Mas importante de ser analisado é que o conhecimento pedagógico citado pela maioria dos doutorandos é o desenvolvimento de habilidades e técnicas em sala de aula, estabelecendo-se assim o entendimento de que o conhecimento pedagógico é unicamente metodológico. A maioria dos doutorandos citaram o desenvolvimento prático de como preparar aulas, preparar planos de aula, organizar o currículo da disciplina, entre outros. Portanto, a ideia de experiência pedagógica mostrada é o desenvolvimento unicamente metodológico. Já discutimos anteriormente questões envolvendo as relações teoria e prática na docência universitária e na formação na pós-graduação. Para adicionarmos a esse debate, falando sobre o desenvolvimento sequencial da teoria e do conteúdo primeiro e depois do conhecimento pedagógico, podemos entender que:

Como uma questão pedagógica, a teoria não é apenas uma questão de os/as estudantes aprenderem os discursos de outras pessoas. É também uma questão de os/as estudantes realizarem sua própria teorização em torno de empreendimentos históricos e de problemas contemporâneos. A teoria tem que ser feita, tem que se tornar uma forma de produção cultural; ela não é um mero armazém de *insights* extraídos dos livros dos “grandes teóricos”. (GIROUX, 1995, p. 97)

Assim, a teoria e a prática, não devem ser vistas como conceitos que não se articulam, ou como algo externo que apenas "aprendemos lendo ou estudando", para a teoria, e "aprendemos fazendo" com a prática. A teoria e prática como ação docente universitária precisaria ser pensada, neste caso, pelos próprios doutorandos, em seus conhecimentos históricos e sociais individuais, para o entendimento da dimensão cultural e política de sua ação teórica e prática pedagógica. O instrumento prático em uma ação pedagógica é constituinte do entendimento individual dos doutorandos, que proporciona a sua teorização própria e relacionada com a sua trajetória.

Somando-se a questão da teoria e prática, a ideia de que o desenvolvimento pedagógico é unicamente instrumental pode ser analisada de outro ponto de vista. Essa ideia não modifica problemas conceituais do ensino

tradicionalista e da concepção bancária já anteriormente citadas. Apenas busca maneiras de aprimorar, em um ideal tradicional, produtivista e bancário, o desempenho acadêmico dos alunos. Nessa ideia, não é citada formas de se desenvolver pensamento crítico e uma integração do conhecimento da pesquisa acadêmica na sociedade, mas a tentativa de manutenção de um foco no desempenho acadêmico.

Assim, os dois pontos citados como principais para ser um bom docente universitário remetem a um pensamento falacioso do trabalho docente, além de remeter a um modelo tradicionalista de produtivismo acadêmico e de um descolamento entre teoria e prática na docência universitária; necessitando um foco na reestruturação filosófica e epistemológica do pensamento pedagógico trabalhado pelos doutorandos na sua trajetória na pós-graduação.

A última questão de análise desse trabalho é sobre a reflexão dos doutorandos sobre o seu processo dentro da pós-graduação, e se nessa formação eles se sentem preparados para uma futura carreira docente, considerando todos os aspectos exigidos de um docente universitário.

Apenas um doutorando se considerou preparado para a docência universitária com a formação recebida pela pós-graduação. Dentre aqueles que não se consideraram preparados para a docência universitária, tivemos respostas diversas. As respostas envolveram principalmente dois aspectos da trajetória dos doutorandos: as experiências que eles tiveram fora da pós-graduação, e o entendimento de estarem preparados apenas para alguns aspectos da docência universitária, sentindo que faltava certos conhecimentos para a prática da docência universitária. Podemos ler alguns desses relatos:

- D1: “Então, se eu considerar o que eu aprendi na pós-graduação, não me sentiria preparado. Porque o jeito que foi dado as coisas, eu não acredito que eu tenha desenvolvido nada de forma a me considerar um bom professor, um bom docente... Talvez um bom pesquisador. Me considero mais preparado por coisas que eu busquei por conta própria, e até contra a vontade do meu orientador, na maioria das vezes.”
- D6: “Não, não me sinto preparada. Eu sinto que seria mais desafiador do que deveria ser, sabe? E eu sinto que eu tive vivências que podem me

ajudar, mas que não são as vivências que são padrão. Vivência no sentido que não foi a pós-graduação que me proporcionou. [...] Então eu acho que a pós-graduação não me deixa sentindo preparada, e o pouco de preparo, de coragem no sentido de “vai, vamo lá”, não foi a pós-graduação que me ofereceu”.

- D13: “Não me sinto preparada. Eu acho que a parte de conteúdo teórico dava para me virar. [...] Agora ir lá na frente, passar uma aula com todo mundo te olhando, esperando que você se saia bem e passe o conteúdo, acho que essa parte me falta trabalhar.”

Apesar de considerarmos a formação de professores para qualquer nível de ensino incompleta quando se considerada apenas o primeiro contato formalizado com tal processo formativo, é relevante considerarmos a fala dos doutorandos sobre a pós-graduação. Como visto em diversos momentos desta análise, os doutorandos entendem que a sua formação para a docência universitária dentro da pós-graduação ignora a complexidade de tudo que é exigido de um docente universitário, principalmente em relação ao trabalho de ensino e de extensão. Assim, analisando uma parcela da trajetória desses doutorandos, percebemos que existe uma demanda para uma mudança filosófica e estrutural em como a pós-graduação forma docentes universitários.

4. REFLETINDO A NOSSA TRAJETÓRIA

Podemos entender esse nosso trabalho também como uma trajetória, como o percorrer de uma estrada. Estrada que me modificou e que nesse processo também foi modificada. E apesar de não enxergarmos um final específico para a nossa trajetória, precisamos estabelecer um ponto de término para o nosso trabalho. Como ouço e falo, o que estabelece o fim de um trabalho é o prazo.

Precisamos aqui desenvolver alguns conceitos que surgiram ao decorrer dessa análise e que demandam um foco maior. Como ideia que direcionou esse trabalho, primeiramente iremos dialogar e analisar as questões sobre a concepção de formação. Importante pontuarmos que a trajetória dos doutorandos no seu processo formativo na pós-graduação desenvolveu conhecimentos e saberes específicos, pois:

Não há uma experiência humana não mediada pela forma e a cultura é, justamente, um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive, à nós mesmos. [...] Mas quando uma forma converte-se em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo mundo se torna fechado e falsificado (LARROSA, 2006, p. 49)

Entende-se que a pós-graduação, como experiência humana mediada pela cultura, produz e estabelece uma formação específica, que apresenta conhecimento e saberes próprios de seu campo, e esses saberes constituem o desenvolvimento individual dos doutorandos como docentes universitários. Importante pontuar que a produção de saberes da pós-graduação tem em seu desenvolvimento um caráter histórico, político e social.

Analicamente, apesar de não ter emergido a discussão da formação docente como parte integrante curricular formal - disciplinar, ao menos - os saberes formativos podem ser compreendidos a partir da descrição de currículo, pois:

O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. [...] Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (SILVA, 1995, p. 195)

Tal como o que abordamos anteriormente, acerca das relações entre teoria e prática docente, compreendemos que a noção de currículo, abordada por Silva aponta, também, nessa direção, não se configurando, portanto, como uma mera apresentação de estudos prévios a quem está passando pelo processo formativo. Assim como o currículo, a formação é um processo de constituição do indivíduo que se posiciona em uma organização social e que nesse processo ele consolida e ressignifica seu saber. Esses saberes foram apresentados pelos doutorandos entrevistados, que compartilharam suas trajetórias e nesse processo postularam o seu conhecimento sobre a pós-graduação e a docência universitária. O que precisamos nos perguntar agora é se esse é o modelo formativo que buscamos, que iremos manter, que entendemos como ideal para a universidade e para a pós-graduação pública brasileira.

Como pontuado historicamente e percebido em suas ações na relação social rotineira, percebe-se o distanciamento entre o trabalho do doutorando e uma percepção social daquilo que ele realiza. Essa ideia de esterilização do trabalho científico, juntamente com uma idealização da neutralidade científica criou um campo que apenas se justifica por si mesmo, ou uma partenogênese, como dito por Bourdieu:

Ao se tratar da ciência, encontram-se as mesmas oposições, com uma tradição de história da ciência que é, aliás, bastante próxima da história da filosofia. Essa tradição, notoriamente representada na França, descreve o processo de perpetuação da ciência como uma espécie de partenogênese, a ciência engendrando-se a si própria, fora de qualquer intervenção do mundo social. (BORDIEU, 2004, p. 20)

O isolamento que a ciência criou para si mesma também reforçou o pensamento e a manutenção cultural da elitização desse tipo de conhecimento, que além de preso no seu próprio campo, é também tratado como superior, feito pela e para uma elite econômica e política. Assim, a estrutura universitária, e conseqüentemente a da pós-graduação, que foi historicamente construída e socialmente mantida se estabelece em um modelo produtivista, seguindo os ideais do pensamento liberal. Pensando a estrutura universitária, podemos pensar assim como dito por Darcy Ribeiro:

Desejamos assinalar que nossas universidades são, provavelmente, muito mais eficazes como órgãos de preservação do *status quo* do que seria necessário. [...] Realmente, foi em nossas universidades que

se formou a maior parte dos quadros da classe dominante, que conduziu a América Latina pelo descaminho da atualização histórica, ao mesmo tempo em que outras nações, surgidas mais tarde, adiantaram-se a nós, progredindo pela via de aceleração evolutiva. (RIBEIRO, 1969, p. 15)

Essa estrutura universitária isolante e produtivista que se encontra a pós-graduação também cria outro problema percebido na nossa análise, que é o afastamento dos pilares do tripé universitário. Como comentado neste trabalho, o ensino, a pesquisa e a extensão são trabalhados de forma desigual, além de também serem trabalhados isoladamente. Assim como analisamos anteriormente, tanto o ensino, quanto a extensão, pilares que se apresentaram mais esquecidos e fragilizados na pós-graduação, necessitam se integrar, de forma indissociável, na formação do docente universitário. Mas para isso, precisaria-se também repensar a pesquisa acadêmica.

A forma de se entender a construção e a comunicação do conhecimento trabalhado dentro do campo acadêmico precisa ser modificado de forma unificada. Se considerarmos apenas a defasagem do ensino e da extensão como o problema da formação do docente universitário, o acréscimo de atividades relacionadas a esses temas supriria esse problema. Mas a construção do conhecimento acadêmico está também relacionado a esse tema, e na estruturação atual do nosso sistema de pós-graduação, encontra-se ainda mais relevante na formação epistemológica do pós-graduando.

Portanto, para incluirmos de forma indissociável e crítica o ensino e a extensão na formação do docente universitário, precisamos também repensar a pesquisa universitária, transformando-a em um instrumento democrático, crítico e próximo ao ambiente social em que ele está inserido. Nessa linha de pensamento, não defendemos a ideia de uma “ciência escrava”, sujeitas a demandas políticas-econômicas e sem autonomia de trabalho, como escrita por Bourdieu (2004), mas a ciência com o entendimento de sua participação na construção cultural do ambiente em que se encontra. A pesquisa acadêmica é cultural, feita por pessoas localizadas em um período histórico e por relações sociais próprias, e que isso estabelece uma forma de pensar e de fazer a pesquisa científica acadêmica. Quando pensamos no eixo da pesquisa para um docente universitário, pensamos na indissociabilidade, em que

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, proque indaguei, poruqe indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1998, p. 32)

O que é preciso ser estabelecido é que o pensamento sobre a construção da pesquisa universitária é refletido na forma de se pensar e fazer a extensão e também o ensino. A indissociabilidade do tripé universitário é também o reflexo epistemológico da construção cultural do pós-graduando e conseqüentemente na sua atuação como docente universitário. Através da nossa análise, entendemos que é preciso que o conhecimento construído dentro do tripé universitário saia da lógica da produção capitalista e da formação da e para a elite econômica, e perceba sua carga histórica, política, social e cultural. Concordamos parcialmente com a “concepção ecológica” da formação docente, descrita por diversos autores e aqui exemplificada por Almeida:

A importância de uma “concepção ecológica” da formação docente, que – levando em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e atitudes dos professores em um contexto específico (a universidade e a sala de aula) – seja capaz de tornar mais eficiente a atuação deles e os saberes que a sustentam. (ALMEIDA, 2012, p. 78 e 79)

Pensamos que a formação epistemológica integral do docente universitário precisa considerar ecologicamente todos os pilares do tripé universitário. Por isso, a estrutura da pós-graduação como formação para a docência universitária precisa ser integralmente repensada, e não apenas acrescentada questões pontuais sobre a atuação prática que se é exigida pelos docentes universitários.

Conjuntamente com o pensamento que influencia o trabalho universitário nos pilares de ensino, pesquisa e extensão, precisamos desenvolver teoricamente o pensamento filosófico e prático pedagógico docente que poderia ser trabalhado na pós-graduação no processo formativo do docente universitário. Filosoficamente, é preciso superar o pensamento tradicionalista que forma docentes com práticas sem reflexão, que retomam práticas tradicionalistas, criando uma espiral epistemológica (CUNHA, 2006b). A estrutura universitária, para modificar essa espiral, deveria tratar

uma reflexão crítica na sua formação na pós-graduação, como já estabelecido anteriormente nesse trabalho.

No sentido do desenvolvimento de conceitos práticos para a docência universitária na formação na pós-graduação, consideramos o estabelecido por Maria Isabel de Almeida, estabelecendo três princípios orientadores para a formação, sendo eles a articulação entre teoria e prática na formação docente; integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica; formação entendida como um *continuum* (ALMEIDA, 2006).

Entendemos que os doutorandos percorrem, em seu processo na pós-graduação, uma formação que prioriza a pesquisa acadêmica, calcando-se em um modelo produtivista, juntamente com um distanciamento da sociedade. Esse pensamento estabelece uma forma de se trabalhar na pós-graduação, que se reflete na forma de se desenvolver a extensão e o ensino. O pensamento sobre a pós-graduação e a sua formação para a docência universitária deveria passar pela reestruturação da organização universitária, juntamente em como estabelecemos as competências da docência universitária.

4.1. Pontuando conclusões

Neste trabalho eu busquei investigar a formação do docente universitário através dos programas de pós-graduação do Instituto de Biologia da UNICAMP. Nessa trajetória, que se entrelaça entre questões históricas e sociais, podemos tirar alguns apontamentos analíticos. Observamos que, historicamente, a questão da docência universitária esteve em pauta desde 1965 pelo Parecer Sucupira, sendo afirmado em momentos históricos diferentes que a pós-graduação é o ambiente em que se forma docentes universitários. Porém, como também visto, as questões práticas e teóricas do trabalho docente não são trabalhadas em nenhum momento, deixando claro que o objetivo da pós-graduação é a formação de pesquisadores e o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Essa contradição dentro dos documentos propiciou a construção de um ambiente em que a pedagogia universitária fosse ignorada, esquecendo da importância da reflexão crítica para a formação de um docente. Assim, tanto o ensino quanto a extensão realizada pelos docentes

universitários seguiram a lógica historicamente mantida pela formação tida na pós-graduação, prioritariamente elitista, produtivista e afastada de meios sociais. Apesar de não atuar de forma direta e linear, as diretrizes apontadas pelas políticas públicas para a pós-graduação propuseram um ideal de formação para a docência universitária, que desconsidera saberes pedagógicos, críticos e sociais, considerando unicamente a formação teórica conteudista como a necessária para o trabalho docente.

Já na etapa em que analisamos as entrevistas realizadas com doutorandos do Instituto de Biologia da UNICAMP, as trajetórias que eles percorreram em seus processos de formação na pós-graduação revelaram-nos algumas questões importantes. Os doutorandos ingressam primordialmente buscando a carreira acadêmica como objetivo final de seus doutorados, além de majoritariamente manterem suas área e linhas de pesquisa desde a iniciação científica na graduação, sendo a área escolhida pela afinidade em aula com o conteúdo e a linha de pesquisa a manutenção do trabalho já realizado no laboratório do orientador que foi procurado por eles. Em suas ações rotineiras, os doutorandos muito pouco realizavam e refletiam sobre questões envolvendo o ensino e a extensão, priorizando principalmente o desenvolvimento científico através de saídas de campo, trabalhos laboratoriais, escrita acadêmica e leitura sobre a área de atuação. Além disso, os doutorandos também apresentaram um grau de insatisfação sobre essa priorização do trabalho de pesquisa, entendendo que a formação na pós-graduação deveria considerar também ações envolvendo, de forma mais ampla, o ensino e a extensão. Juntamente a esses pensamentos, os doutorandos também compartilharam o que pensam sobre a ação docente universitária, descrevendo ideias tradicionais pedagógicas, como a priorização do conhecimento teórico específico do conteúdo a ser trabalho e a prática em sala de aula como principal formadora de conhecimentos e saberes pedagógicos para a docência universitária. No final, a maioria expressiva dos doutorandos não se sentiam formados para a atuarem como docentes universitários, entendendo que existiam muitas questões pertinentes a ação de um docente universitário que não foram refletidas e trabalhadas durante a pós-graduação.

Como apontado histórica e socialmente, percebemos a necessidade de se repensar a formação para a docência universitária em programas de pós-graduação, reconsiderando a sua base de ação e pensamento. A docência universitária é ampla,

complexa e repleta de nuances que deveriam ser trabalhadas desde a pós-graduação. Para tal feito, precisamos considerar o trabalho de pesquisa como um instrumento histórico e crítico, pertencente a um meio social e político, possibilitando a sua comunicação para qualquer meio social, além de uma reflexão para seu trabalho em sala de aula. Assim, a pós-graduação deveria considerar a indissociabilidade do pilar acadêmico, entendendo que o ensino, a pesquisa e a extensão são ações diferentes de um processo acadêmico único, que preza pela produção, comunicação e desenvolvimento de conhecimento juntamente com todos os âmbitos sociais, possibilitando a formação teórica e prática em conjunto, permitindo a reflexão crítica sobre a docência e a produção de conhecimento acadêmico. Assim sendo, a pós-graduação também deve entender o papel da pedagogia universitária, da teoria e da prática em sala de aula em universidades como um processo único e que demanda uma formação específica para atender os futuros docentes universitários. Considerando esses aspectos, poderíamos aprofundar tanto o desenvolvimento acadêmico dos pós-graduandos, entendendo a produção de projetos de extensão e de ensino como necessários e integrantes de sua formação, como auxiliar na formação de docentes críticos e que superem problemáticas observadas atualmente em docentes universitários.

Para finalizar, entendemos que a trajetória que aqui se conclui, neste momento, abre pensamentos e ideias para novos desdobramentos científicos e acadêmicos. A partir desta pesquisa, algumas outras questões emergiram, como a formação para a docência universitária em diferentes cursos de pós-graduação, podendo ser interessantemente trabalhado aqueles que formam profissionais liberais, como medicina e direito. Também se mostra pertinente um aprofundamento nas questões sobre o modelo de universidade que foi historicamente trabalhado no Brasil sua influência na formação de docentes universitários. Pensamos como pertinente o desenvolvimento de questões envolvendo a carreira de pesquisador no Brasil e como os saberes e a produção de conhecimento trabalhados no atual modelo de pós-graduação direciona a projeção de tal carreira. Por fim, vemos como interessante a análise da ritualização do processo de formação para a docência universitária na pós-graduação, principalmente nos laboratórios, e quais saberes os pós-graduandos trabalham e aprendem nessa trajetória.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores* - São Paulo, SP: Cortez, 2011.

ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais* – 1ª ed. - São Paulo, SP: Cortez, 2012.

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

BALBACHEVSKY, E. *A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida*. 2009.

BARRETO, F. C. S; DOMINGUES, I. O PNPGE 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.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*, São Paulo, SP: Editora UNESP, 2004.

BRASIL, *Diário Oficial da União, Decreto 19.851*, Rio de Janeiro, RJ, 11 de abril de 1931.

BRASIL, *Diário Oficial da União, Decreto 19.852*, Rio de Janeiro, RJ, 11 de abril de 1931.

BRASIL, *Diário Oficial da União, Decreto 21.321*, Rio de Janeiro, RJ, 17 de novembro de 1945.

BRASIL, Conselho Federal de Educação, *Parecer 977/65. Definição dos cursos de Pós-Graduação*, Brasília, DF, 3 de dezembro de, 1965.

BRASIL, Lei 9394; Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 20 de dezembro de 1996

BRASIL, CNE. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. 2015.

BRASIL, *Portaria CAPES nº 52, de 26 de setembro de 2002, Regulamento do programa de demanda social - DS*.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPGE 2005-2010*. Ministério da Educação. Brasília: CAPES, 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Plano Nacional de Pós-Graduação [PNPGE] 2011-2020*. Brasília, CAPES, v. 1. 2010.

- COURY, M. A; TAUCHEN, G. Ações do plano nacional de pós-graduação (PNPG) 2005-2010 para a redução de assimetrias regionais. IN: TAUCHEN, G; BORGES, D. S. *Docência e Políticas na Educação Superior*. 1ª ed, Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.
- CUNHA, M. I. *Pedagogia universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais* – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006a.
- CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista brasileira em educação*, v. 11, n. 32, maio/agosto, 2006b.
- CUNHA, M. I. *Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades* - 1ª ed. - Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.
- FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.
- FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: a arte de se assinar o que se lê. In: Costa, M. V; Bujes, M. I. E. (org.) *Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*, Rio de Janeiro, RJ: DP&A, p. 117-140, 2005.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1979.
- FREIRE, P. *Comunicação ou extensão?* - 7ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido* – 64. ed. - Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 1998.
- GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: Silva, T. T. (org.) *Alienígenas na sala de aula*, Petrópolis, RJ: Vozes, p. 85-103, 1995.
- GUTIERREZ, M. N; CAMPOS, L. M. L. Formadores de professores de Ciências e Biologia: saberes e ações. In: *Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, julho, 2017.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação & sociedade*. Campinas, v. 22, v. 2, p. 15-46, julho/dezembro, 1997.
- HOGGART, R. *As utilizações da cultura: aspectos da vida da classe trabalhadora*. Volume 1, Lisboa: Ed. Presença, 1973
- HOGGART, R. *As utilizações da cultura: aspectos da vida da classe trabalhadora*. Volume 1, Lisboa: Ed. Presença, 1973
- 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?* 2ª ed – Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, p. 79-100, 2003
- HUMBOLDT, W. V. *Os Limites da Ação do Estado*. Rio de Janeiro, RJ: Topbooks Editora, 2004

- JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: Silva, T.T. (org.) *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, p. 7-132, 2010.
- LARROSA, J. *La experiencia de la lectura*. Barcelona, Laertes, 1996.
- LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mescaradas*. 4 ed., 3ª imp. – Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2006.
- MASETTO, M. T. *Docência na Universidade*. 4ª edição. Campinas: Papyrus, 2002.
- MASETTO, M. T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo, SP: Summus, 2003.
- NELSON, C; TRECHLER, P. A; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: Uma introdução. In: In: Silva, T. T. (org.) *Alienígenas na sala de aula*, Petrópolis, RJ: Vozes, p. 85-103, 1995.
- PEREIRA, E. M. A. A universidade moderna nos tempos atuais. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 29-52, março, 2009.
- PEREIRA, V. A. Reflexões sobre a pesquisa na Universidade: alguns princípios e desafios à formação de pesquisadores em Educação em Ciências e Educação Ambiental. In: HENNING, P. C; RIBEIRO, P. R. C; SCHMIDT, E. B (orgs.). *Perspectivas de investigação no campo da Educação ambiental & Educação em Ciências*. Rio Grande, RS: FURG, 2011.
- PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores* - São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- POPKEWITZ, T. S. História do currículo, Regulação Social e Poder. IN: SILVA, T. T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro, RJ: Editora 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, agosto, 2003.
- SILVA, T. T. Currículo e Identidade Social: Territórios Contendados. IN: In: Silva, T. T. (org.) *Alienígenas na sala de aula*, Petrópolis, RJ: Vozes, p. 190-207, 1995.
- SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. In: Costa, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*, Rio de Janeiro: DP&A, p. 119-141, 2002.
- SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. *Forum educ.*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 3-18, 1980.
- THOMPSON, E. *Costumes em comum*. São Paulo, SP: Companhia das letras, 1998.
- THOMPSON, E. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.
- TREVISAN, A; DEVECHI, C. P; DOTTO, E. Vivendo entre processos ou produtos? Dilemas da pesquisa na pós-graduação brasileira em educação. In: Tauchen, G; BORGES, D. S. *Docência e Políticas na Educação superior*, Curitiba, PR: CRV, p. 141-162, 2014.

VEIGA, I. P. A. *Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

ZANCHET, B. M. B. A; FELDKERCHER, N; STIVANIN, N. F; SOUZA, H. B. M; RIBEIRO, G. M; BORGES, F; RODRIGUES, M. Docentes universitários iniciantes: preparação profissional e qualidade da educação superior. In: Cunha, M. I. (org.). *Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

ANEXO I

ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS DOUTORANDOS

- Qual a sua formação de graduação? Descreva as suas motivações para escolher uma pós-graduação e a sua área de pesquisa.
- Qual o seu objetivo profissional ao final do doutorado?
- Descreva seu cotidiano semanal durante o doutorado
- Quais experiências relacionadas com ensino de graduação, pesquisa e extensão a pós-graduação lhe proporcionou? Você entende essas experiências como necessárias para um pós-graduando?
- O que é necessário para ser um bom docente universitário?
- Em que momento você acredita que tais competências são adquiridas pelo docente universitário?
- No ambiente da pós-graduação, você acredita estar sendo formado(a) de maneira completa para a docência universitária? Por quê?
- A licenciatura basta como base pedagógica para um docente universitário? Por quê?
- O que você entende como objetivo da pós-graduação strictu-sensu?
- Qual a organização das disciplinas que você cursou no doutorado?
- Você se sente preparado para a docência universitária?