

## A PÓS-GRADUAÇÃO COMO REFERÊNCIA HISTÓRICA À CARREIRA DOCENTE E À SOCIEDADE

I. A. DE L. DELFINO<sup>1</sup>, I. S. DE SOUSA<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Campina Grande<sup>1,2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-5143-8721><sup>1</sup>  
[islania.lira@ufcg.edu.br](mailto:islania.lira@ufcg.edu.br)<sup>1</sup>

Submetido 22/08/2018 - Aceito 20/07/2020

DOI: 10.15628/holos.2022.7655

### RESUMO

Diante das incertezas que rondam o Ensino Superior e as agências de fomento à pesquisa no Brasil, sentimo-nos desafiados a discutir essa temática tão relevante para o desenvolvimento do país. Assim, este estudo tem por objetivo discorrer acerca do sistema de pós-graduação no Brasil, a partir de uma perspectiva histórica, visibilizando seus marcos iniciais, seu desenvolvimento, seu contexto atual e suas perspectivas de continuidade e ampliação. Aborda-se ainda o tema como um dos aspectos supostamente estruturantes da gestão da carreira docente institucionalizada. Adotando-se a abordagem qualitativa, como fontes de informações

utilizou-se bibliografia referente aos temas propostos, além do *corpus* documental composto por pareceres, leis e ainda os planos nacionais de pós-graduação. Compreende-se que, desde sua criação, a pós-graduação alcançou grandes avanços e representa a parcela mais estruturada e em contínuo desenvolvimento no complexo Sistema de Educação Superior no Brasil, apesar dos desafios ainda enfrentados em termos de financiamento, assimetrias e descompasso, destacando-se em seu horizonte histórico uma forte ameaça de supressão quanto aos incentivos do Estado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior, Historicidade da Pós-Graduação, Carreira.

### POST-GRADUATION AS A HISTORICAL REFERENCE TO CAREER AND SOCIETY

#### ABSTRACT

Before the uncertainties surrounding Higher Education and research promotion agencies in Brazil, we are challenged to discuss this theme so relevant to the country's development. Thus, this study aims to discuss the post-graduation system in Brazil, from a historical perspective, inquiring its initial milestones, its development, its current context and its perspectives of continuity and expansion. The theme is also addressed as one of the supposedly structuring aspects of institutionalized teaching career management. Adopting the qualitative approach, we used literature

referring to the themes proposed as sources of information, besides the documentary corpus composed of opinions, laws and also the national graduate plans. It is understood that, since its inception, graduate studies have made great strides and represent the most structured and continuous development in the complex System of Higher Education in Brazil, despite the challenges still faced in terms of financing, asymmetries and mismatches, highlighting in its historical horizon a strong threat of suppression of the incentives of the State.

**Keywords:** Higher Education, Postgraduate historicity, Career.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação pode ser considerada um dos fatores que retratam as diferenças de desenvolvimento e ordenamento de riquezas entre nações. O ensino superior, tendo as universidades como seu elemento central, desponta como um possível sistema condutor desse processo.

No Brasil, a criação das primeiras universidades tornou-se realidade principalmente a partir do processo de mobilização da comunidade científica para a renovação do setor educacional, tendo a inserção da atividade de pesquisa como um fundamento básico para sua atuação (Gatti, 2001; Martins, 2003). Martins (2003) destaca ainda que a década de 1920 foi marcada por intensas transformações neste sentido, principalmente ao lembrar que o sistema de ensino superior era nessa época formado por escolas e faculdades isoladas e voltadas às atividades de ensino, constituindo até então os espaços oficiais do conhecimento.

A criação da Associação Brasileira de Educação, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o Movimento da Escola Nova no Brasil, a criação da Universidade de São Paulo (USP) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) fizeram parte dessa história, tendo esta última um papel fundamental na defesa da institucionalização da atividade de pesquisa nas universidades, da reforma universitária e da criação dos cursos de pós-graduação no Brasil (Martins, 2003).

Sequencial a isso, entre os anos de 1950 e 1960, a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fomentou o processo de institucionalização da pesquisa e com ele o surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação. Sua origem, em parte foi alavancada por políticas educacionais provenientes do Estado, baseadas em sua concepção autoritária de universidade que servisse ao seu projeto de industrialização e segurança nacionais (Martins, 2003; Silva, 2011; Alves; Oliveira, 2014)e, em parte por um conjunto de iniciativas encabeçadas pela comunidade científica da época.

Os avanços para a pós-graduação a partir de então foram se multiplicando e, apesar de afirmar que a idealização de universidade que se tinha quando da sua concepção acabou por nunca se concretizar, Morhy (2003) também concorda com as profundas mudanças perceptíveis quando se compara a universidade atual com a da década de 1950.

Hoje, esse espaço temporal de pouco mais de 60 anos traz consigo uma bagagem histórica considerável em termos de transformações, permanências e desenvolvimento da pós-graduação brasileira. A posterior criação de outras instituições de fomento, a modernização, a importância e abrangência atual na atuação do CNPq e da CAPES, e a elaboração de documentos norteadores como os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) são demonstrações claras desses avanços.

Ressalta-se também, em tempo, que a pós-graduação faz parte do processo de formação



da carreira docente. Por uma exigência social implícita – e explícita do ponto de vista do desenvolvimento de carreira dentro das universidades –, constitui hoje um dos seus pilares de ascensão profissional de professores em todos os níveis de ensino. É válido o alerta de Mendes (2003) sobre a maior importância da visão consciente, reflexiva e consistente de mundo a partir do conhecimento, em detrimento de um permanente processo de atualização e reciclagem onde se sujeita à participação sequenciada em modalidades do sistema universitário programados a tornarem-se obsoletos.

Assim problematizado o contexto do estudo, parte-se dos seguintes pressupostos: 1) o desenvolvimento histórico da pós-graduação e sua configuração atual representam grande avanço à sociedade brasileira; e 2) a pós-graduação historicamente está inserida na carreira docente institucionalizada nas universidades como propulsora da ascensão profissional. Neste sentido, questiona-se sobre o contexto histórico da pós-graduação no Brasil e qual sua configuração atual como norteadora da carreira docente.

Este estudo apresenta, portanto, reflexões teóricas com o objetivo de discorrer acerca do sistema de pós-graduação no Brasil, a partir de uma perspectiva histórica, visibilizando seus marcos iniciais, seu desenvolvimento, seu contexto atual e suas perspectivas de continuidade e ampliação. Aborda-se ainda o tema como um dos aspectos supostamente estruturantes da gestão da carreira docente institucionalizada.

Para isso, adotando-se uma abordagem qualitativa, utilizou-se como fonte a bibliografia referente ao tema, além do *corpus* documental composto por pareceres, leis e ainda os planos nacionais de pós-graduação.

A estrutura proposta, além desta introdução e dos aspectos conclusivos, apresenta o contexto histórico e atual envolvendo o ensino superior e a pós-graduação no Brasil, além da sua decorrência na formação da carreira docente.

## 2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A configuração do sistema de ensino superior brasileiro experimentou mudanças expressivas nos últimos cem anos. Este período foi marcado por diversos movimentos sociais e políticas educacionais que contribuíram para sua constante e intensa ampliação.

De acordo com Martins (2002), apesar do seu surgimento no início do século XIX, com a chegada da corte real portuguesa e a criação das primeiras escolas formadoras de profissionais liberais, desenvolveu-se com pouca intensidade e ausência de investimentos nesse período. Esse autor acrescenta que somente na década de 1920, em um raro período democrático no país, a comunidade acadêmica brasileira realizou grandes movimentos de mobilização para a criação das universidades. A luta era para que elas fossem instituições independentes dos interesses do Estado, com maior autonomia, visando à conquista do seu caráter científico e a promoção da pesquisa, pois o que se tinha até então eram escolas e faculdades isoladas, voltadas ao ensino para a formação superior da elite da época.



Na década de 1930, durante a primeira fase do governo de Getúlio Vargas, vivenciou-se uma ampla reforma educacional intitulada “Francisco Campos”, que promoveu um avanço por meio da criação institucional das universidades (Martins, 2002, p. 5). Esse avanço dos investimentos e políticas em relação ao ensino superior associa-se ao objetivo do Estado em transformar o país em uma nação forte e capaz de se tornar uma grande potência.

Alguns fatos relevantes contribuíram neste sentido, pois desempenharam importante papel em prol da institucionalização universitária, como a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924. Seguindo-se a isso, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, assinado por expoentes educadores como Anísio Teixeira, que recomendava a criação de universidades adequadas à integração entre ensino e pesquisa. Além disso, a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, destacou-se como a primeira experiência prática da institucionalização universitária, como lembra Martins (2003).

Derivada já dos avanços da atividade científica instituída até então, em 1948, foi criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), atuando na defesa da institucionalização da atividade de pesquisa nas universidades, da reforma universitária e da criação dos cursos de pós-graduação no Brasil (Martins, 2003).

Saviani (2008) critica a descontinuidade histórica no âmbito das políticas nacionais para a estruturação da educação que pode ser percebida ante as inúmeras reformas propostas pelos diferentes governos. Fato este que, no âmbito nacional, deu-se principalmente a partir da Reforma de Capanema, entre 1942 e 1946, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB de 1961), e as reformas do regime militar, em 1968 e 1971. Apesar dessa crítica, Martins (2002, p. 5) lembra que,

A reforma de 1968, a despeito de ocorrer em clima de deterioração dos direitos civis, inspirou-se em muitas das ideias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores: 1 – instituiu o departamento como unidade mínima de ensino, 2 – criou os institutos básicos, 3 – organizou o currículo em ciclos básico e o profissionalizante, 4 – alterou o exame vestibular, 5 – aboliu a cátedra, 6 – tornou as decisões mais democráticas, 7 – institucionalizou a pesquisa, 8 – centralizou decisões em órgãos federais. A partir de 1970, a política governamental para a área foi estimular a pós-graduação e a capacitação docente.

Mesmo com todo esse contexto de crescimento, nos anos 1960, havia somente cerca de uma centena de instituições de ensino superior, em sua maioria de pequeno porte, direcionadas às atividades de ensino, atendendo menos de 100 mil estudantes, com predominância do gênero masculino, e detentoras de um corpo docente academicamente frágil (Martins, 2000; 2003). Ressalte-se neste cenário, que a pesquisa somente fazia parte da atividade docente na universidade em raros casos (Gatti, 2001).

As três décadas subsequentes, no entanto, representaram mais um período histórico de ampliação e desenvolvimento da educação superior no Brasil, principalmente nas décadas de 1970 e 1990, com o proeminente aumento quantitativo do número de instituições, cursos e alunos – estes últimos, em grande parcela, já integrados ao mercado de trabalho, e interessados em um título acadêmico para ampliar suas possibilidades de carreira (Martins, 2000). Interesse



despertado pelo próprio sistema de governo à época, com vistas a uma profissionalização do setor industrial, ancorado em base capitalista.

Destaca-se, além disso, a expansão por meio do acesso propiciado por iniciativas governamentais, o que diminuiu em tese a elitização do sistema, mas em contrapartida, representou ainda uma medida insuficiente, por não conseguir romper com o seu caráter excludente, dadas as precárias condições socioeconômicas e consequentes deficiências dos estudantes ao longo da educação básica (Barros, 2015).

As manifestações da comunidade científica para a reforma e renovação do ensino superior resultaram também no surgimento da pós-graduação no país, representando outro grande avanço nesse sistema, como se segue.

### 3 A PÓS-GRADUAÇÃO E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

O contexto histórico da formação e desenvolvimento da pós-graduação no ensino superior brasileiro foi marcado pela constituição do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Destaque-se o Estado, os organismos representativos da comunidade científica e o corpo docente das instituições de ensino e pesquisa (existente em escolas isoladas) como os principais atores envolvidos nesse processo, principalmente no intuito de associar o ensino superior no país à atividade de pesquisa (Martins, 2003).

Ressalte-se também nesse cenário, em 1951, a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta com o fim de fomentar as atividades do sistema de pós-graduação, por meio da especialização de pessoas que pudessem promover o desenvolvimento econômico e social do país, representando ainda hoje a principal agência nacional neste sentido. O surgimento da CAPES propiciou também a elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) para o norteamo desse nível de formação no Brasil (Martins, 2003).

A CAPES, o CNPq e outras agências internacionais de fomento, em meados dos anos 1950 e 1960, encabeçaram um conjunto de iniciativas que possibilitou a ida de vários estudantes brasileiros ao exterior para realizarem uma pós-graduação, tendo o retorno desses pesquisadores propiciado a formação de uma massa crítica nacional que influenciou na implantação da pós-graduação no Brasil (Martins, 2003).

Este foi considerado um período de expansão e legitimidade, mesmo diante da repressão e do controle militar imposto pelo governo da época (Hostins, 2006). Desta forma, os anos 1960, apesar da estagnação experimentada quanto ao ensino superior, representaram o marco da pós-graduação, quando foram criados os primeiros cursos desse nível no Brasil, tendo seu surgimento atrelado à situação política e social da época.

Quanto às questões normativas, a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) aponta como incumbência da União definir as normas gerais sobre cursos de graduação e de pós-graduação.



Para estruturar a pós-graduação, foi elaborado o Parecer CFE nº 977/65 em 1965 pelo Conselho Federal de Educação (Almeida Junior, 2005; Alves, Oliveira, 2014). Esta norma distinguiu a pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. A primeira refere-se à designação dos cursos de mestrado e doutorado, destinados à formação de pesquisadores e docentes para atuação no nível superior, os quais dão seguimento à graduação com objetivos mais aprofundados de natureza acadêmica e científica, mesmo os que atuam em setores profissionais, conferindo no final um grau acadêmico ao aluno (Hostins, 2006). Enquanto a segunda, refere-se a cursos de especialização e aperfeiçoamento, com fins técnico-profissionais específicos sem envolver todo o campo do saber, podendo ser de caráter regular e permanente, e conferindo certificado de aproveitamento.

O documento também especificou para os cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) sua duração, os trabalhos e atividades referentes a cada um deles, os critérios de seleção e ingresso mais adequados, as características didáticas e metodológicas de condução das disciplinas e demais especificações quanto à orientação, elaboração e defesas de dissertações e teses.

Gatti (2001) destaca, quanto à origem desses cursos no Brasil, que eles não são decorrentes do desenvolvimento da pesquisa científica, e sim, de deliberação política estatal. Esta autora também faz menção ao estímulo e financiamento à implantação desses cursos em universidades que apresentavam maior estabilidade institucional.

Neste contexto, outra iniciativa a ser destacada como propulsora da regulação da pesquisa científica e tecnológica no Brasil foi a elaboração dos Planos Nacionais de Pós- Graduação (PNPGs) (Martins, 2003; Hostins, 2006).

Existiram assim três primeiros planos (o I PNPG, de 1975 a 1979, o II PNPG, de 1982 a 1985, e o III PNPG, de 1986 a 1989) que orientaram o setor para o alcance de alguns resultados como: integração da pós-graduação nas universidades, institucionalização da pesquisa, aumento da capacitação e profissionalização da carreira docente, instituição do sistema de bolsas de pesquisa, política de apoio financeiro e implantação de um sistema nacional de avaliação para os programas (BRASIL, 1975; BRASIL, 1982; BRASIL, 1986). Em 1996, uma comissão foi constituída pela CAPES para definir o IV PNPG, que não foi colocado em prática à época (Hostins, 2006). Este último, apesar de não ter sido efetivamente implantado, existiu e serviu de referência para algumas ações da CAPES.

Mesmo assim, Velloso (2004) destaca o notável crescimento da pós-graduação nos anos 1990. No limiar do Século XXI, a reflexão sobre o seu desenvolvimento no Brasil e suas perspectivas, a importância da qualificação docente para a pesquisa, a interiorização e indução de demandas em áreas consideradas estratégicas, seu financiamento e continuidade, foram destacados por Martins (2003) como atitudes necessárias ao contexto da época visando a maiores avanços.

A identificação dessa necessidade pelo Estado levou à formatação do PNPG: 2005-2010, com objetivos voltados à expansão do sistema de pós-graduação, visando maior qualificação do sistema de ensino superior, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial (revelando uma lógica de adequação ao sistema capitalista). Este Plano aprimorou o processo de avaliação,





por meio do conceito de nucleação, revisão Qualis e criação do Programa de Financiamento às Exportações (PROEX), buscou também ampliar a cooperação internacional e combater as assimetrias entre os programas, além de enfatizar a formação docente para todos os níveis de ensino, e a de técnicos, via mestrados profissionais (Brasil, 2004).

O PNPG 2011-2020, por sua vez, foi elaborado idealizando a integração entre universidade, Estado e empresas, introduzindo uma visão sistêmica, e buscando instituir uma “Agenda Nacional de Pesquisa”, onde estão inseridos os temas considerados estratégicos à pesquisa no cenário nacional, sendo eles: água, energia, transporte, controle de fronteiras, agronegócio, Amazônia, mar (Amazônia Azul), saúde, defesa, justiça, segurança pública e criminologia, programa espacial, e desequilíbrio regional (Brasil, 2010, p. 18).

Desafios como a internacionalização e cooperação internacional da pós-graduação, seu financiamento, a indução de programas pelas agências de fomento para o desenvolvimento de áreas estratégicas, parcerias institucionais, redução de assimetrias regionais, e melhoria da qualidade geral da pós-graduação são colocados como metas desse PNPG ainda em vigor, consideradas difíceis, mas não impossíveis de se alcançar.

Atualmente, o sistema de pós-graduação conta não somente com o CNPq e a CAPES no fomento à pós-graduação, mas também com ações e projetos integrados a elas, como a Plataforma Sucupira (criada em 2013 para subsidiar o processo de avaliação dos programas), o Portal de Periódicos, o Sistema GeoCAPES (que desenvolve informações georeferenciadas para a pesquisa), a criação de MINTER e DINTER (mestrados e doutorados Interinstitucionais para a interiorização da pós-graduação), o Sistema WebQualis (para mensurar a qualidade das publicações provenientes dos programas), dentre outros avanços (Brasil, 2018).

Como instrumentais tecnológicos existentes também no Brasil à disposição dos pesquisadores, destaque-se a Plataforma Brasil de Pesquisa (sistema eletrônico do Governo Federal de protocolo para projetos de pesquisa com seres humanos), a Plataforma Lattes (base de dados de currículos que registra a atuação de acadêmicos de todo o país) e o Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (base de dados que contém informações sobre os grupos de pesquisa em atividade).

Assim, percebe-se que a pós-graduação no Brasil, apesar de tardia, representou o limiar de uma universidade onde as atividades de ensino e pesquisa fossem interligadas. De modo que, quando se faz um levantamento quantitativo do número de instituições, cursos e alunos que compõem o Sistema Nacional de Pós-Graduação para efeitos de comparação, percebe-se um aumento considerável desde o seu surgimento. A Tabela 1 apresenta a evolução deste cenário da década de 1960 até o ano de 2017.

**Tabela 1:** Evolução da pós-graduação no Brasil

Ano	Instituições	Programas de Mestrado	Programas de Doutorado
1960	100	45	17
2002	1.637	1.589	917
2017	2.407	4.101	2.182



Fonte: Martins, 2003; Brasil, 2018.

Percebe-se o aumento considerável no número de instituições de ensino superior e dos programas de pós-graduação durante todo o período observado, desde a sua criação até os dias atuais.

Em estudo aprofundado que analisou dados de cerca de 3,5 mil alunos que concluíram uma pós-graduação, Velloso (2004) identificou que, no Brasil, o tempo decorrido entre a conclusão da graduação e do doutorado, gira em torno de 11 anos, sendo maior que em muitos outros países, e ainda, que essa formação recebida na pós-graduação atende bem às necessidades dos que se voltam às profissões acadêmicas e menos aos que se dedicam a outros campos de atuação.

A questão dos mestrados profissionais implantados no Brasil no final do Século XX, apesar de muito combatidos no início do Século XXI, voltam seu foco à prática profissional, com a conversão, em menor espaço de tempo, dos conhecimentos gerados na universidade para a sociedade (Gatti, 2001; Hostins, 2006). Quando se fala de pós-graduação *strictu sensu* acadêmica, percebe-se sua demanda basicamente por profissionais engajados ou interessados na carreira docente, com a exigência de mais tempo para conclusão, e direcionamento para a pesquisa acadêmica.

Nessa perspectiva, Martins (2003) considera a pós-graduação como o elemento estrutural dentro do Sistema Educacional do país com resultados mais satisfatórios.

#### 4 A PÓS-GRADUAÇÃO E A CARREIRA DOCENTE

O surgimento do tema carreira advém da sociedade industrial capitalista liberal, que trazia ideais de igualdade, liberdade para a busca do êxito individual, e progresso econômico e social, com a finalidade de incentivar o indivíduo à construção da sua própria carreira (Chanlat, 1995).

Estudos sobre o tema desenvolveram-se consideravelmente ao longo da década de 70, observando-se sua quase ausência na década anterior e abrangendo uma abordagem psicológica e sociológica ao mesmo tempo (Huberman, 2000). No decorrer das últimas décadas, o tema enfrentou mudanças relacionadas às suas principais concepções e atualmente, tem assumido dois direcionamentos. Um deles foca o papel do indivíduo, que se torna responsável pela gestão do seu próprio desenvolvimento profissional. Enquanto o outro evidencia a organização, que assume a responsabilidade de oferecer suporte e condições para o desenvolvimento mútuo de expectativas com relação à carreira dos indivíduos (Dutra, 2007).

O planejamento de carreira significa, portanto, a sequência de posições e atividades desenvolvidas por uma pessoa ao longo do tempo em uma organização (Chanlat, 1995). Tradicionalmente, as organizações elaboravam um plano de carreiras para preparar os indivíduos no sentido de galgarem cargos gradativamente superiores.

Quanto a carreira docente, em meados da década de 60, quando da criação das primeiras pós-graduações no Brasil, os poucos cursos que concediam a concessão da titulação acadêmica de doutor, representavam mais prestígio que recompensas materiais e financeiras ao professor, visto





que a carreira docente ainda não era institucionalizada. A exceção, à época, era a USP, na qual o doutorado foi incorporado à carreira (Martins, 2003).

A institucionalização da carreira docente foi outra luta enfrentada pelos movimentos da comunidade científica quando da criação da pós-graduação no Brasil e foi regulamentada em decorrência da publicação da Lei 5.540/68 (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968) como marco da reforma universitária, normatizando a organização e o funcionamento do ensino superior no país.

Apesar de a reforma universitária ter sido idealizada pelo governo militar, de modo autoritário e antidemocrático, provocando profundas mudanças sob forte pressão política, ela desencadeou inovações importantes para o ensino superior e para a carreira docente, extinguindo as cátedras, instituindo uma carreira aberta e fundamentada no mérito acadêmico, criando os colegiados de cursos e estabelecendo como unidade mínima de ensino e pesquisa, o departamento.

Ressalte-se nessa época, a influência americana na consolidação da pós-graduação e na reforma da educação superior no país (Hostins, 2006). E que a institucionalização da carreira docente aconteceu praticamente na mesma época do surgimento e do desenvolvimento do tema carreira como proposta de investigação acadêmica.

Observando-se o contexto atual, a realidade dos docentes de ensino superior reflete exigências constantes à sua formação continuada, bem como a necessidade latente de administrar sua própria carreira profissional. Nascimento (2017), afirma que a pós-graduação representa um âmbito de qualificação profissional, por meio da obtenção gradativa de títulos e graus, ao discorrer sobre suas influências na formação do bacharel docente.

A oferta de cursos de mestrado e doutorado profissionais, que ganharam força nos últimos anos, também direcionados à qualificação docente, são evidências quanto às exigências sistemáticas à formação continuada do docente e impactam diretamente na carreira desses profissionais.

Mas a carreira docente institucionalizada não deveria abranger mais que somente títulos e graus acadêmicos, leiam-se mestrado e doutorado? Defende-se assim a necessidade da autoformação e da formação continuada, estando o tradicional planejamento de carreira a ceder lugar ao seu autogerenciamento (Rossi; Hunger, 2012; Nóvoa, 2000).

Acrescente-se a isso, que a responsabilidade docente com sua autoformação também está totalmente relacionada com seu papel nas universidades. As instituições universitárias são incumbidas de uma atuação na sociedade, determinando objetivos a serem alcançados para isto. Os docentes atuantes em cada instituição têm o dever, também social como consequência, de pensar seus projetos de carreira alinhados ao papel social da instituição que integra. Cientes da inevitabilidade de uma formação continuada, que recai principalmente na pós-graduação, e dos inevitáveis direcionamentos de investigação que cada área de formação e atuação possui, os docentes precisam também atentar-se a necessidade de sua atuação institucional quanto às



especificidades regionais.

Assim, o autodesenvolvimento para gestão de suas próprias carreiras deve ser uma busca constante dos docentes de ensino superior, sendo esse caminho trilhado por meio da pós-graduação, que deve estar alinhada aos objetivos de atuação social da universidade.

## 5 ASPECTOS CONCLUSIVOS

A perspectiva histórica do sistema de pós-graduação no Brasil, o resgate aos seus marcos iniciais, seu desenvolvimento, seu contexto atual e suas perspectivas de continuidade e ampliação, além do seu papel na gestão da carreira docente institucionalizada foram alvos deste estudo.

Destaca-se o processo evolutivo da pós-graduação, em parte alavancado por políticas educacionais provenientes do Estado (para cumprir projeto de industrialização do país), e em parte por movimentos encabeçados principalmente pela comunidade científica da época. O país conseguiu criar e alavancar a pós-graduação, mas precisa continuar avançando em termos tanto quantitativos quanto qualitativos, pois necessidades como a flexibilização do modelo, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização ainda persistem.

Considera-se que a universidade recebe a incumbência de formar cidadãos críticos, mas que lhe chegam despreparados. Assim, existe por parte dela a dificuldade de atingir os próprios objetivos, tendo que suprir as lacunas geradas pelas desigualdades provenientes da precariedade do nível anterior de escolarização.

Os docentes universitários, conscientes da necessidade de sua formação continuada, representada principalmente pela pós-graduação, devem direcionar a construção dos seus projetos de carreira às necessidades sociais às quais sua instituição de origem almeja atender, respeitadas as peculiaridades regionais e os temas relevantes na sua área de formação e atuação. Convictos também da importância de direcionar-se cientificamente às demandas identificadas por uma vigente Agenda Nacional de Pesquisa.

Percebe-se que, apesar desse contexto de dificuldades historicamente enfrentadas pelas universidades na graduação, a pós-graduação no Brasil constitui um projeto em desenvolvimento, apesar dos desafios que ainda enfrenta em termos de financiamento, assimetrias e descompassos, e representa hoje a parcela mais estruturada e desenvolvida do complexo Sistema de Educação Superior no Brasil. Mas que enxerga em seu horizonte histórico uma forte ameaça por parte de incentivos do Estado, sobretudo no que diz respeito ao seu financiamento.

## 6 REFERÊNCIAS

Almeida Júnior, A., Sucupira, Newton, Salgado, Clóvis, Barreto Filho, José, Silva, Maurício Rocha e, Trigueiro, Durmeval, Lima, Alceu Amoroso, Teixeira, Anísio, & Maciel, Valnir Chagas e Rubens. (2005). Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, (30), 162-173. Recuperado de [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=pt&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=pt&tlng=pt).



- Alves, M. F., & Oliveira, J. F. de. (2015). Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, 30(2). <https://doi.org/10.21573/vol30n22014.53680>
- Barros, A. S. X. (2015). Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educ. Soc. Campinas*, 36(131), 361-390. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>
- Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm)
- Brasil. (2018). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Ações e Programas*. Recuperado de: <http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/acoes-e-programas>
- Brasil. (1079). Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *I Plano Nacional de Pós-Graduação: 1975-1979*. Brasília: MEC/SESU/CAPES.
- Brasil. (1982). Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *II Plano Nacional de Pós-Graduação: 1982-1985*. Brasília: MEC/SESU/CAPES.
- Brasil. (1986). Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *III Plano Nacional de Pós-Graduação: 1986-1989*. Brasília: MEC/SESU/CAPES.
- Brasil. (2004). Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação: 2005-2010*. Brasília: MEC/SESU/CAPES.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação: 2011-2020*. v. I, Brasília: MEC/SESU/CAPES.
- Chanlat, J. F. (1995). Quais Carreiras e para qual sociedade (I). *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 35(6), 67-75.
- Dutra, J. S. (2007). *Administração de Carreiras: uma proposta para repensar a gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas.
- Gatti, B. A. (2001). Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 108-116.



- Hostins, R. C. L. (2006). Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, 24(1), 133-160.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. (2 ed), Porto: Porto, pp. 31-61.
- Martins, A. C. P. (2002). Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, 17(3), 04-06. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010286502002000900001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010286502002000900001&lng=en&nrm=iso)
- Martins, C. B. (2000). O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 41-60. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso)
- Martins, C. B. (2003). Pós-graduação no contexto do ensino superior brasileiro. In: MORHY, L. (Org.). *Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1, 175-203.
- Mendes, A. D. (2003). A propósito de amebas, ornitorrincos & humanos, ou a difícil arte de construir currículos. In: MORHY, L. (Org.). *Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, v. 1, p. 139-142.
- Nascimento, V. S. O. (2017). O bacharel e a docência: as influências da pós-graduação na carreira profissional. *HOLOS*, 2, 280-289. Recuperado de: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5738>
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias de sua vida. In: (Org.). *Vidas de professores*. (2 ed). Porto: Porto, pp. 11-30.
- Rossi, F. & Hunger, D. (2012). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, 26(2), 323-338. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180755092012000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180755092012000200014&lng=en&nrm=iso)
- Saviani, D. (2008). Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (24), 7-16. Recuperado de: [http://www.faiarapos.com.br/Material/21\\_10\\_17\\_Servico\\_Social\\_Politicas\\_Puplicas/Dermeva\\_ISA\\_VIANI2.pdf](http://www.faiarapos.com.br/Material/21_10_17_Servico_Social_Politicas_Puplicas/Dermeva_ISA_VIANI2.pdf)
- Velloso, J. (2004). A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, 34(122). Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200012)



**COMO CITAR ESTE ARTIGO:**

Delfino, I. A. de L., Sousa, I. S. de. (2022). A pós-graduação como referência histórica à carreira e à sociedade. *HOLOS*, 2, 1-13. Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7655>.

**SOBRE OS AUTORES****I. A. DE L. DELFINO**

Professora do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da UFCG - Doutoranda em Administração pela USCS. Mestre em Administração pela UFPB. E-mail: [islania.lira@ufcg.edu.br](mailto:islania.lira@ufcg.edu.br)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5143-8721>

**I. S. DE SOUSA**

Professor do Centro de Formação de Professores da UFCG - Doutor em Educação pela UFPB. E-mail: [israelhistoria@gmail.com](mailto:israelhistoria@gmail.com)  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9748-3699>

**Editor(a) Responsável:** Francinaide de Lima Silva Nascimento

**Pareceristas *Ad Hoc*:** Ana Lúcia Sarmento Henrique e Lenina Lopes Soares Silva



**Recebido 22 de agosto de 2018**

**Aceito: 20 de julho de 2020**

**Publicado: 11 de julho de 2022**

