

CONSTITUIÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL: POSSIBILIDADE DE TEORIZAÇÕES BOURDIEUSIANAS¹

Tuany Cristina Carvalho Santos²
Susana Soares Tozetto³

Resumo: O presente trabalho integra parte de uma pesquisa em andamento, que é perpassada pela temática formação de professores, com ênfase em egressos de um curso de pós-graduação *stricto sensu*, motivada a partir da constatação do crescimento no número de professores que buscam o ingresso em programas de pós-graduação. A questão que norteou a escrita do texto foi: Como podemos aproximar os escritos de Pierre Bourdieu acerca do campo acadêmico à constituição da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil? Para responder ao questionamento, elencou-se como objetivo apresentar um levantamento da organização da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, por meio dos Planos Nacionais da pós-graduação, relacionando a formação de professores e o campo acadêmico às teorizações bourdieusianas. A metodologia do trabalho se refere a uma abordagem qualitativa, que adotou a pesquisa documental como estratégia complementar para traçar o histórico da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil atrelada às discussões teóricas de Pierre Bourdieu para análise deste. As considerações apontam que em um contexto de maior democratização a pós-graduação foi permeada por ideais e políticas neoliberais, que veem a produção de conhecimento enquanto mercadoria, ampliando as relações público-privado. As teorizações bourdieusianas se tornam possíveis acerca do campo acadêmico e formação de professores no Brasil, a partir do conceito de campo, capital e *habitus*, emergindo uma crítica ao neoliberalismo enquanto sistema de dominação e poder.

Palavras-chave: Formação de professores; Pós-graduação *stricto sensu*; Pierre Bourdieu; Campo acadêmico.

Introdução

O respectivo trabalho é uma pesquisa em andamento, que é perpassada pela temática formação de professores, com ênfase em egressos de um curso de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um levantamento da organização da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, por meio dos Planos Nacionais da pós-graduação, relacionando a formação de professores e o campo acadêmico às teorizações bourdieusianas.

A formação de professores possui destaque no campo educacional e se torna imprescindível aos profissionais da educação, pois, ao vivenciar o processo formativo, adquirem conhecimentos teórico-práticos, possibilitando aprimorar a prática docente e o compromisso acerca do seu papel social. Os aspectos abordados pela pesquisa, vão ao encontro de alguns princípios defendidos historicamente pela Associação Nacional pela Formação dos

¹ Pesquisa está sendo desenvolvida com fomento da CAPES.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, tuanycarvalho09@gmail.com;

³ Professora Orientadora: Doutora em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, tozettosusana@hotmail.com;

Profissionais da Educação (ANFOPE), especialmente, no que se refere à defesa de políticas educacionais que contemplem de forma indissociável a formação inicial e continuada, condições de trabalho dignas, carreira e salário justos (ANFOPE, 2023).

Isto posto, observa-se nos últimos anos um crescimento no número de professores que buscam o ingresso em programas de pós-graduação⁴ (*stricto sensu*), os quais em grande parte estão concentrados em instituições públicas de Ensino Superior, e, portanto, podem se constituir como um projeto de formação de professores que atua na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem. Considerando tais aspectos, emerge a questão que norteou a escrita do texto: Como podemos aproximar os escritos de Pierre Bourdieu acerca do campo acadêmico à constituição da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil?

Portanto, apresentar um breve histórico da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, integra um dos objetivos da pesquisa em andamento, bem como, relacionar aspectos da formação de professores e constituição do campo acadêmico às teorizações bourdieusianas, se faz importante por este se constituir como referencial teórico da pesquisa.

Metodologia e Referencial Teórico

A pesquisa é de abordagem qualitativa, pois se pretende ter uma visão ampla do objeto estudado e suas interrelações com aspectos sociais, políticos e culturais. De acordo com Minayo (2009) pesquisas qualitativas buscam elucidar a lógica que permeia a prática social que ocorre na realidade, permitindo a compreensão de múltiplos aspectos dessa, viabilizando a avaliação e assimilação da dinâmica interna de processos e atividades.

Para o desenvolvimento deste texto nos utilizamos da pesquisa documental como estratégia complementar (FLICK, 2009) para traçar o histórico da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil atrelada às discussões teóricas de Pierre Bourdieu para análise deste. A escolha pela pesquisa documental foi motivada pelo fato de que se tem o objetivo de extrair informações provenientes de documentos oficiais para compreender o fenômeno da pós-graduação *stricto sensu* no contexto nacional. Além disso, a utilização da pesquisa documental se torna apropriada quando se deseja investigar um fenômeno já ocorrido e se estendeu por determinado tempo.

Pierre Bourdieu (1930-2002) influente sociólogo francês do século XX trouxe contribuições significativas para as Ciências Humanas, seu pensamento teve intensa circulação

⁴ Informações disponibilizadas por meio dos Microdados do Ensino Superior, para mais informações consultar: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>.

não apenas na França, mas também, para além dela. No que se refere à educação, Bourdieu teve importantes contribuições de caráter crítico, principalmente ao apontar a escola enquanto instituição que não é neutra, mas reprodutora de desigualdades sociais. Cabe destacar que devido à amplitude de sua teoria e de seus conceitos, suas reflexões continuam orientando as produções científicas nos dias de hoje, não se restringindo apenas à educação, mas permeando diversas áreas e disciplinas acadêmicas.

Nesse sentido, entendemos que alguns dos conceitos de Bourdieu se mostram enquanto fortuna conceitual e alguns deles podem ser utilizados como ferramentas de pensar (BOURDIEU; WACQUANT, 1992), para o campo da educação no século XXI, dentre eles: campo, *habitus*, capitais, agentes entre outros. Além disso, podem contribuir para os estudos e discussões a respeito da formação de professores e campo acadêmico, tendo em vista que, a perspectiva bourdieusiana nos possibilita uma linguagem que pode ser realmente utilizada para pensar as questões desses campos.

Para mais, Bourdieu publicou em 1984 a obra intitulada *Homo Academicus*, que trata do sistema universitário francês do ponto de vista do poder simbólico que possui e da violência simbólica que exerce. Machado (2013) destaca que esta obra foi tardiamente publicada no Brasil em 2011, afinal, a linguagem forjada por Bourdieu em seus escritos está muito presente no espaço acadêmico, bem como, a obra se insere num dos temas que mais o tornou conhecido do público brasileiro, ao tratar do sistema de ensino, suas formas de reprodução social e os interesses acadêmicos e políticos nele imbricados.

Resultados e Discussões

Ao tratarmos da formação de professores, esta pode ser dividida em dois momentos distintos: a formação inicial (cursos de graduação) e a formação continuada (discussões no ambiente escolar, cursos ofertados, especializações, mestrados, doutorados), os quais se integram no processo formativo e desenvolvimento profissional. García (1999) se refere à formação continuada como toda atividade realizada pelos docentes, seja de maneira individual e/ou coletiva, no sentido de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, o que pode agregar melhorias ao trabalho docente, como também, à atividade profissional. Ao tratar das situações específicas, podem-se mencionar como exemplo, os cursos de pós-graduação (*latu sensu* e *stricto sensu*).

Cabe destacar que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) os cursos de pós-graduação no Brasil integram a Educação Superior e compreendem cursos de especialização (*latu sensu*) e cursos de mestrado

e doutorado (*stricto sensu*). Nesse sentido, os cursos de mestrado e doutorado “são orientados ao desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade” (BRASIL, 2017, p. 1).

Dessa forma, a pós-graduação tem um papel primordial no desenvolvimento intelectual e produção do conhecimento na sociedade, ao tratarmos dos avanços nos âmbitos civil, político e social, torna-se indispensável essa formação. Por isso, a pós-graduação brasileira tem sido submetida a políticas públicas com objetivo de ampliar seu crescimento e aumentar sua qualidade. Tais políticas são implementadas para estimular a cooperação e integração de todos os segmentos da sociedade em busca de maior capacidade de inovação. No entanto, para compreender a constituição da pós-graduação no Brasil, faz-se necessário retomar o caminho já percorrido, esboçado por meio do breve histórico aqui tratado.

Com o Parecer nº 977/656 (BRASIL, 1965) do Conselho Federal de Educação regulamentou a perspectiva conceitual da Pós-Graduação no Brasil no cenário do regime militar. No texto foram estabelecidos dois tipos de formação: a) *Stricto sensu*: de natureza acadêmica e de pesquisa com objetivos científicos, compreendido por mestrado e doutorado; b) *Lato sensu*: envolvendo cursos de especialização até o aperfeiçoamento.

A trajetória da pós-graduação no Brasil foi marcada pela lógica mercadológica, pois teve seu início como parte de um plano de modernização nacional, visando qualificar profissionais para todas as etapas da educação, tendo como marco principal com o Parecer nº 977, conhecido como Parecer Sucupira, que instituiu os títulos mestrado e doutorado, seguindo modelo vigente nos Estados Unidos (RAMALHO; MADEIRA, 2005; ANDRÉ, 2007).

Em relação à função da pós-graduação, visava-se o desenvolvimento da pesquisa e a formação do professor de nível superior, portanto, cabia à graduação a formação de profissionais, enquanto a pós-graduação se instalava com o “[...] objetivo de ser o centro criador da ciência e da cultura, com a nítida intenção de não ser lugar de educação da massa [...]” (BRZEZINSKI, 2001, p. 58). Assim, a pós-graduação passou a objetivar a pesquisa científica caracterizada por um ato de criação de conhecimento novo, provocando o avanço da ciência e do conhecimento no campo educacional.

O primeiro curso de mestrado acadêmico em Educação foi aprovado no final do ano de 1965 e iniciado no ano seguinte, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Com a aprovação do Parecer nº 77 (BRASIL, 1969) foram estabelecidas normas para o credenciamento de programas da pós-graduação. A reforma do Ensino Superior (Lei nº 5.540/1968) no período do regime militar visava a contratação de professores com qualificações

acadêmicas, fato que incentivou as universidades a criar e expandir programas de pós-graduação. A regulação dos níveis de qualidade desses cursos aconteceria, de acordo com Hostins (2006), por meio de um Conselho Federal de Educação e um órgão do Ministério de Educação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual tem sua estrutura alterada e passa ser órgão central superior por meio do Decreto nº 74.299 (BRASIL, 1974).

Ainda nos anos 1970, foi lançado o primeiro Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) com a finalidade de organizar o movimento de avanço da educação universitária e da pós-graduação, o qual lançou metas, diretrizes e políticas (HOSTINS, 2006). Quando a CAPES assumiu a responsabilidade pela avaliação da pós-graduação brasileira, agregou-se um aspecto importante no histórico desta, sendo a sistemática de avaliação implantada em 1976, por meio de comissões de consultores, e realizada em 1978. Além da atribuição de órgão responsável pela avaliação, a CAPES também foi reconhecida nesse período pela atribuição na elaboração dos PNPG.

O segundo PNPG teve vigência entre os anos 1982 e 1985, preservando o objetivo da formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas. Trouxe a ênfase da qualidade da pós-graduação, enfatizando a avaliação e a participação da comunidade científica. O terceiro PNPG esteve em vigor no período de 1986 a 1989, previa o desenvolvimento da pesquisa pela universidade, a integração da pós-graduação ao sistema nacional de ciência e tecnologia e a necessidade de procurar soluções aos problemas tecnológicos, econômicos e sociais. Procurava-se alcançar a articulação entre as instâncias governamentais e a comunidade científica, ampliando as relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo, indicando uma tendência em considerar essas dimensões de forma integrada (BRASIL, 2004, p. 15).

Os anos 1990 foram marcados pelo intenso redirecionamento da pós-graduação a um viés neoliberal, conforme apontado por Hostins (2006, p. 143), as universidades brasileiras vivenciaram a “[...] transição de seu *status* de identidade pública – própria do Estado do Bem-Estar – para o de identidade mercantil – própria do Estado empresarial”. A autora ressalta que houve na pós-graduação diversos aspectos de mudança que evidenciam a perspectiva empresarial, como por exemplo: a expansão significativa das matrículas, a diversificação da oferta e das fontes de financiamento, alianças estratégicas entre agências, indicadores de produtividade, redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global, entre outras.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) favoreceu as políticas neoliberais, para mais, de acordo com Evangelista e Moraes (2002) a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 – LDBEN (BRASIL, 1996) gerou mudanças significativas na organização da pós-graduação no país, que trouxe novas determinações nos padrões de qualidade dos programas e na expansão das ofertas. A LDBEN contribuiu para a diferenciação e o desmembramento das atividades de ensino-pesquisa-extensão, sob o *slogan* da democratização, a lei possibilitou a comercialização desse conhecimento, criando os centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas em campos específicos de saber (HOSTINS, 2006).

Ainda no ano de 1996 a CAPES reconhecia a necessidade da elaboração de um novo PNPG, sob tal prerrogativa foi organizado o Seminário Nacional intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, que contou com a presença de diversos representantes da comunidade acadêmica, porém, em 1997 foi redigida uma versão preliminar do quarto PNPG a partir da síntese do seminário organizado, no entanto, não foi divulgada uma versão oficial do documento por impactos orçamentários da época.

Somente no ano de 2004, a CAPES instituiu uma Comissão responsável para a elaboração do quinto PNPG (2005-2010), neste, evidenciou-se o investimento do Estado na consolidação dos mestrados profissionalizantes. Como também, elencou como alguns dos objetivos o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos (BRASIL, 2005).

No contexto atual, vigora o sexto PNPG (2011-2020) que dá continuidade a vários aspectos apresentados nos PNPG anteriores, como por exemplo, o combate às assimetrias, a ênfase na inclusão social e a busca pela internacionalização. Esta versão do PNPG é importante para o histórico da pós-graduação, afinal, pela primeira vez um PNPG integra o Plano Nacional de Educação - PNE, lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), o que demonstra a importância que a pós-graduação tem para o desenvolvimento e futuro do país.

De maneira resumida o atual PNPG aborda aspectos referentes a: 1) expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das simetrias); 2) criação de uma nova agenda nacional da pesquisa e sua associação com a pós-graduação (parcerias, instauração de programas e linhas de pesquisa e áreas prioritárias); 3) aperfeiçoamento da avaliação (deverá ser feita de acordo com as especificidades de cada área e priorização da qualidade da produção de conhecimento); 4) multi e interdisciplinaridade (temas de pesquisa seguindo a tendência mundial e conhecimento

interdisciplinar entre as mais diversas áreas de estudo); e 5) apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino (aumentar número de matriculados no ensino superior e disseminar a cultura de pesquisa).

A partir dessa visão ampla acerca da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, podemos observar que ela vem sendo alterada em relação aos procedimentos avaliativos ou regulatórios. Nesse sentido, ressaltamos a Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, a qual estabelece normas para seu funcionamento emitidas pela CAPES e pelo MEC. No texto da resolução, há o estímulo a transformações de meios e atitudes que possibilitem o processo de expansão por meio do incremento de políticas públicas que contribuam para a competitividade e inovação, (BRASIL, 2001). Fica evidente o reforço ao discurso da inovação e estímulo à competitividade, deixando a questão ainda mais delicada ao se pensar nas soluções encontradas para se alcançar algumas das metas do PNE que se referem a pós-graduação.

De acordo com dados apresentados por Oliveira (2019) em um período de 42 anos, a pós-graduação *stricto sensu* brasileira passou de 699 cursos, em 1976, para mais de 4.264 programas, em 2017; sendo 2.479 em instituições federais, 993 estaduais e 792 particulares. No ano de 2022 o Brasil se encontrava com 7.022 cursos de pós-graduação *stricto sensu*⁵ – mestrado acadêmico e profissional e doutorado acadêmico e profissional – avaliados e reconhecidos pela CAPES revelando um crescimento considerável. A partir de dados da Plataforma Sucupira⁶, identificamos que no ano de 2022 o Brasil contava com 4.592 programas de pós-graduação, destes são 190 de Educação, distribuídos em 287 cursos.

No entanto, apesar do crescimento apontado, no contexto atual, existe a clara tentativa de desmonte das universidades públicas, através de ações diversas, tais como os discursos de pessoas ligadas ao Governo acerca de possíveis prejuízos que o aumento do acesso ao ensino superior causou para o Brasil; o corte de verbas para os cursos de pós-graduação; o fechamento dos editais de bolsas de estudos para a pesquisa, entre outros (OLIVEIRA, 2019). Essas ações podem causar retrocessos, tanto na possibilidade do ingresso na pós-graduação *stricto sensu* enquanto formação continuada de professores, quanto na realização de pesquisas.

Diante da apresentação do levantamento da organização da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, por meio dos PNPG, aproximamo-nos da constituição do campo acadêmico em nosso país e conseqüentemente, de aspectos pertinentes à formação continuada de

⁵ Dados obtidos por meio de consulta ao Observatório de Políticas Científicas divulgados em janeiro de 2023. Para mais informações, acessar o *website*: <https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/a-pos-graduacao-no-brasil-evolucao-e-desafios/>.

⁶ Informações disponíveis no Painel de dados do Observatório da Pós-Graduação, por meio do *website*: <<https://sucupira-beta.capes.gov.br/sucupira4/>>.

professores, assim, partimos para as aproximações com as teorizações bourdieusianas. Conforme observado no histórico da pós-graduação, no Brasil, aproximadamente nos anos 1990 começam a emergir discursos e reformas educacionais que diziam respeito à formação de professores, buscavam-se respostas, dada a transformação acelerada das sociedades contemporâneas e as novas expectativas em relação à escola e aos sistemas educacionais, acreditava-se que o progresso dessas sociedades estaria fortemente ligado à qualidade da educação fornecida.

Levando em consideração esse contexto, pode-se tecer uma crítica a partir dos pressupostos teóricos bourdieusianos, pois ao analisar as relações que envolviam o sucesso escolar, Bourdieu e Passeron (2011) apontaram a escola enquanto reprodutora de desigualdades sociais, sendo o sucesso escolar relacionado às classes dominantes, sobretudo, porque se vinculava a *habitus* e capitais que vinham ao encontro da cultura legítima que os filhos das elites já eram dotados. Portanto, tomando o posicionamento de Bourdieu, podemos dizer que a escola sozinha não daria conta de equacionar essas diferenças e desigualdades reproduzidas, porque a centralidade da questão estaria na estrutura que permeava o espaço social, no macrocosmo e no microcosmo, o campo educacional, que por seguinte, era incorporada pelos agentes.

Nesse sentido, o campo da educação tem como fatores estruturantes que o permeiam, como: as relações sociais, políticas, econômicas e de poder. Dessa forma, pode-se elencar como um subcampo da educação, a formação de professores, que é transpassada por relações políticas, sociais e legais entre os agentes e integra o campo educacional. É importante lembrar que a percepção de Bourdieu (2004b) a respeito do campo, se articula à perspectiva de tratamento da formação de professores enquanto um subcampo da educação, afinal, o campo educacional rege sob as mesmas regras de seu macrocosmo, a formação de professores, determinando por meio de estruturas o que os agentes podem ou não fazer.

A partir disso, entende-se que o conceito de campo de Bourdieu pode embasar a formação de professores, entendida aqui como subcampo que integra o campo educacional, pois se configura enquanto arena de disputas, em que diferentes agentes refletem a partir de suas posições perspectivas teóricas e epistemológicas diversos pontos de vista. Por isso, a noção de campo permite que se desvelem as relações de poder que permeiam a formação de professores, a qual se apresenta como campo de forças, lutas e tensões.

Dessa maneira, o conceito de campo possibilita a “[...] apreender a particularidade na generalidade, a generalidade na particularidade” (BOURDIEU, 2004a, p. 171) da formação de professores, como também, a compreensão de lógicas, ações e forças. Assim, ao tomar a

formação de professores como subcampo, permite-se que se compreenda o jogo de linguagem que nele se joga e crenças que o sustentam, os quais podem ser materializados por meio de políticas e discursos, mas também, podem ser subliminares com *habitus* imbuídos e reproduzidos no espaço escolar.

Destacamos que nesta discussão compreendemos a pós-graduação enquanto espaço e momento de formação continuada de professores, daí a relação que tecemos entre a formação de professores e pós-graduação (campo acadêmico) a alguns dos pressupostos bourdieusianos. Para Bourdieu os agentes e instituições produzem, reproduzem ou difundem a ciência, por isso, nenhum cientista ou conhecimento científico se conectam a estrutura social, ou de classe porque perpassam uma estrutura do campo científico. Hey (2008, p. 220) aponta que o campo acadêmico é “[...] um lócus de relações que tem como protagonistas agentes que têm por delegação produzir conhecimento acadêmico, isto é, um tipo de prática social legitimada e reconhecida como tal”.

Dessa forma, Hey (2008) e Valle (2019) explicitam que o campo científico tratado por Bourdieu é equivalente ao que temos no Brasil enquanto campo acadêmico (relacionado à ideia de academia de Platão) ou ainda, universitário, sendo compreendido enquanto um lócus de produção de conhecimento por meio de práticas institucionalizadas. Portanto, o campo acadêmico se refere ao uso de um aparato institucional representado pelo Estado que garante a produção e circulação dos bens inerentes, considerando o histórico da institucionalização da pós-graduação no país, o aparato institucional é representado pelas universidades e agências financiadoras (CAPES, CNPq) que possibilitaram a criação de associações, produção de periódicos científicos, eventos, grupos de pesquisa e até mesmo, intercâmbios científicos.

Em sua obra *Homo Academicus* Bourdieu desenvolveu uma análise particularmente fina e penetrante do meio universitário, considerando que o sociólogo tinha um conhecimento bastante íntimo e familiar com este campo social, afinal, era o meio em que atuava. Nesse sentido, o campo acadêmico (a pós-graduação) é entendida enquanto um microcosmo com lógicas e necessidades específicas, organizado dentro um macrocosmo (espaço social) e relativamente autônomo, porque apesar da multiplicidade de campos, todos são regidos por princípios de funcionamento geral do Estado de segmentação e polarização, o que é possível de ser percebido pela influência que o favorecimento das políticas neoliberais do governo FHC teve na política da pós-graduação, a qual passou a adotar um ideário mercadológico da produção de conhecimento.

Valle (2019, p. 18) destaca que ao se olhar o campo acadêmico “[...] enquanto um campo social, espaço dinâmico constituído por um conjunto de posições socialmente

desejáveis, ele evidencia a oposição entre o que se poderia chamar de ‘polo mundano’ e ‘polo científico’”. A autora explicita que o polo mundano é marcado pela competência científica e o segundo, pela competência social, nessa direção, as faculdades e disciplinas dominantes na política formam agentes capazes de aplicar, já as que são dominantes na ordem cultural se dedicam à construção dos fundamentos racionais da ciência.

A partir disso, podemos retomar o sexto PNPG (2011-2020) que em seu eixo acerca da criação de uma nova agenda nacional da pesquisa e sua associação com a pós-graduação, destaca áreas prioritárias, dentre elas: biotecnologia, fármacos, nanotecnologia, tecnologia da informação e da comunicação, microeletrônica, espaço, defesa e energia nuclear e petroquímica (BRASIL, 2010), portanto, vemos a competência científica do polo mundano sendo valorizada em detrimento da educação enquanto competência social, a qual não é elencada como área prioritária da pós-graduação brasileira. Para mais, é “[...] essa oposição entre o verbalismo do pensamento científico e tecnológico e o relativismo ensinados pelas ciências humanas e sociais” (BOURDIEU, 2019, p. 17) que corrobora com a caracterização do campo acadêmico enquanto campo de poder.

Ainda em sua análise sobre o campo acadêmico Bourdieu evidencia o caráter ideológico e cultural do movimento interno deste campo, assinalando que há um esforço de manutenção homogeneamente admitido das trajetórias e do *habitus*. O que rompe com a ideia de que a produção de conhecimento científico ser resultado de uma meritocracia que consagra talentos individuais, pelo contrário, assim como qualquer outro campo, no campo acadêmico há disputa e confronto de poderes, os quais correspondem às trajetórias sociais e escolares e às produções culturais dos agentes.

Nesse sentido, é possível notar o peso que o *habitus* e o capital cultural denotam para o ingresso no campo acadêmico, tendo em vista que, aqueles que emergiram desde o nascimento em um universo escolástico oriundo de um processo de autonomização, não conseguem perceber como foram parar ali, o que os faz desconsiderar as condições históricas e culturais que possibilitaram o ingresso no campo acadêmico e até mesmo, a titulação. A pós-graduação brasileira desde os anos 1990 vêm se apresentando com um *slogan* de democratização, o que possibilitou a expansão de ofertas e de matrículas ao longo dos últimos anos, no entanto, não podemos nos esquecer de que para ser um bem socialmente valorizado, é necessário um processo de seleção, o qual é definido por Bourdieu (2019) enquanto “eleição dos eleitos”, fazendo com que o pertencimento à instituições universitárias de grande prestígio social instaure uma fronteira mágica que consolida o milagre da eficácia simbólica.

No entanto, ao se incentivar a democratização do acesso à pós-graduação e consequentemente, a conquista das titulações acadêmicas, ocorre um processo denominado como desvalorização social dos diplomas ou ainda, inflação de títulos escolares (BOURDIEU, 2007). Conforme exposto anteriormente, os Microdados do Censo do Ensino Superior, apontaram que no ano de 2019 o Brasil chegou a marca de 68.877 mestres e 24.290 doutores, assim, quanto mais amplo for o acesso a um título escolar, maior a tendência à sua desvalorização.

Dessa forma, corroboramos com Bourdieu (1998) ao elencar que o retorno obtido por um diploma depende dentre outras questões, ao estado das relações entre o campo escolar e o campo econômico, o qual determina o grau de correspondência entre o diploma e os postos profissionais. Portanto, apesar de o PNPG em vigência priorizar o aumento de matrículas na pós-graduação brasileira, o que ainda observamos é a predominância de políticas e discursos que versam um caráter neoliberal a favor do desmonte de universidades públicas tanto para o acesso e permanência dos discentes, bem como, dos docentes, pela ausência de concursos públicos que viabilizariam condições de trabalho dignas e salários justos.

Considerações Finais

Ao apresentarmos um levantamento da organização da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, por meio dos PNPG, a partir de uma exígua reflexão acerca das políticas e planos desencadeados nos mais de cinquenta anos de existência do sistema de pós-graduação no Brasil, nos permite observar que nos primeiros dez anos diante de um momento de repressão exercido pelo regime militar, a comunidade científica brasileira se expandiu e ganhou legitimidade, favorecendo o quadro docente universitário, ampliando a produção científica e o envolvimento dos membros da comunidade acadêmica. No entanto, com a retomada da democracia no período pós-ditadura, a partir dos anos de 1980, evidenciou-se um momento de redução do financiamento público para a educação, estimulando a ampliação das relações com o setor produtivo, emergindo perspectivas burocráticas e de rigidez das estruturas.

Nesse sentido, corroborou-se as teorizações bourdieusianas nesta discussão a respeito da noção de campo, neste caso, o campo acadêmico, campo educacional (subcampo da formação de professores), afinal, estes possuem autonomia relativa, pois mesmo que possuam normas próprias de funcionamento, coexistem a partir de regras gerais que permeiam o espaço social e os estruturam. Evidenciou-se que podem ser compreendidos como espécie de arena de disputa, por serem espaços de lutas e de força. Os campos são microcosmos sociais estruturados

com regras, capitais e *habitus* específicos, nos quais os agentes agem de acordo com a posição ocupada, disposições incorporadas e pelo peso de capitais que detém.

Por fim, evidenciamos que Bourdieu nos auxilia compreensão do campo acadêmico ao possibilitar a realização de análises macrossociológicas para pensarmos políticas educacionais, sistemas da pós-graduação nacional, que envolvem a formação de professores, atrelados às estruturas sociais. Para mais, Bourdieu também nos mostra uma crítica às políticas de caráter neoliberalista que envolvem a pós-graduação brasileira, pois se notou a cumplicidade com o mercado, a busca de perfis de excelência na produção do conhecimento, o que revela impulso expansionista do capitalismo sob a égide do neoliberalismo, penetrando todos os aspectos da vida social.

Bourdieu (1998) compreende o neoliberalismo enquanto um modo de poder ou estrutura de dominação e o aponta como sendo o aniquilamento metódico de tudo o que é público. Para ele, o neoliberalismo é uma maneira de revestir o sistema do capital com diferentes argumentos, mas ainda assim a essência permanece a mesma, não muda, continua estabelecendo a dominação de populações por uma minoria, que possui o privilégio de determinar as regras da vida social e atender seus interesses.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 43-59, jan/jun. 2007.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do XXI Encontro Nacional da ANFOPE**. Disponível em: <
<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>>. Acesso em: 21 de agosto de 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. **An invitation to reflexive theory**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 9 de janeiro de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 04 de ago. de 2022.

BRASIL. MEC. **V Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. MEC. **IV Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. MEC. Resolução n.º 1 de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/resolucao12001.pdf>>. Acesso em: 05 de set. de 2023.

BRASIL. MEC. Lei no 9.394/1996 de 20 dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 04 out. 2018.

BRASIL. MEC. **III Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1986. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. MEC. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1982. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. MEC. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1975. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. MEC. Decreto nº 74.299 de 18 de julho de 1974. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 18 de jul. de 1974.

BRASIL. MEC. **Parecer nº 77/69**. Aprovado em 11 de fevereiro de 1969. Brasília: MEC/CFE, 1969.

BRASIL. MEC. Lei nº 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, 28 de nov. de 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04 de set. de 2023.

BRASIL. MEC. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CFE, 1965.

BRZEZINSKI, Iria. Pós-Graduação em educação brasileira e a produção do conhecimento profissional: emergência de um novo paradigma para a formação de professores? In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria. **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p 53-80.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia. La universidad desgarrada. Interciclos, Buenos Aires: v. 2, p. 34-41, fev. 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HEY, Ana Paula. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. In: AZEVEDO, Mário Luiz N. de. **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: EDUEM, 2008. p. 217-229.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, 24(1), Florianópolis, p. 133-160, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315>>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

MACHADO, Daiane Vaz. Delatando Segredos: a análise bourdieusiana do campo acadêmico. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 04, n. 01, Ponta Grossa, jan./abr. 2013, p. 99-102.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de. **A formação stricto sensu como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades**. 2019. Tese (doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2019.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 70-81, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/555gKPMgCtZ3twqMMSnwdXv/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 04 ago. 2022.

VALLE, Ione Ribeiro. Apresentação: Ler *Homo Academicus*. In: BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019, p. 13-20.