

## MEDIO SIGLO DE ESTUDIOS DE POSGRADO EN BRASIL: DESDE EL PERÍODO HEROICO HASTA LA PRODUCCIÓN MEDIANDO UN MODELO SUPERIOR A SUS MATRICES

Dermeval Saviani 

Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP)  
Campinas, SP, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i14.46475>

### RESUMEN

A partir de la caracterización de la institución universitaria y su manifestación en Brasil, este artículo considera, en un primer momento, los antecedentes de los estudios de posgrado en Brasil y luego examina la estructura del Parecer 977/65 que abordó la conceptualización de los estudios de posgrado iniciando el proceso de su institucionalización que siguió con su regulación estandarizada por el Parecer 77/69. En el tercer momento, analiza el proceso de implantación de los estudios de posgrado en Brasil, que se configuró como un nuevo modelo superior a los dos modelos de los que se originó: el norteamericano y el europeo. A continuación, plantea el problema de los riesgos de la descaracterización del modelo de posgrado brasileño representados por el productivismo, lo que lleva al examen del dilema productividad-calidad en los estudios de posgrado, concluyendo con la presentación de estrategias para evitar la descaracterización de la experiencia exitosa brasileña de Posgrado.

**Palabras clave:** Educación brasileña. Universidad. Posgrado.

### HALF CENTURY OF GRADUATE STUDIES IN BRAZIL: FROM THE HEROIC PERIOD TO PRODUCTIVISM BY MEDIATING A MODEL SUPERIOR TO ITS MATRIXS

### ABSTRACT

Starting from the characterization of the university institution and its manifestation in Brazil, this article considers, at first, the antecedents of graduate studies in Brazil, and then examines the structure of the Report 977/65 that dealt with the conceptualization of graduate studies initiating the process of its institutionalization that followed with its regulation standardized by the Report 77/69. In the third moment, it analyses the process of implementing postgraduate studies in Brazil, which has been configured as a new model superior to the two models from which it originated: the North American and the European. Following, it raises the problem of the risks of the disfiguration of the Brazilian postgraduate model represented by

productivism, which leads to the examination of the productivity-quality dilemma in graduate studies, concluding with the presentation of strategies to avoid the disfiguration of the successful Brazilian experience post graduate.

**Keywords:** Brazilian Education. University. Postgraduate studies.

## **MEIO SÉCULO DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: DO PERÍODO HERÓICO AO PRODUTIVISMO PELA MEDIAÇÃO DE UM MODELO SUPERIOR ÀS SUAS MATRIZES**

### **RESUMO**

Partindo da caracterização da instituição universitária e de sua manifestação no Brasil, este artigo considera, num primeiro momento, os antecedentes da pós-graduação no Brasil para examinar, em seguida, a estrutura do Parecer nº 977/65 que tratou da conceituação da pós-graduação dando início ao processo de sua institucionalização que teve sequência com sua regulamentação normatizada pelo Parecer nº 77/69. No terceiro momento analisa o processo de implantação da pós-graduação no Brasil que se configurou como um novo modelo superior aos dois modelos dos quais se originou: o norte-americano e o europeu. Na sequência levanta o problema dos riscos de descaracterização do modelo brasileiro de pós-graduação representados pelo produtivismo, o que conduz ao exame do dilema produtividade-qualidade na pós-graduação, concluindo com a apresentação de estratégias para evitar a descaracterização da bem sucedida experiência brasileira de pós-graduação.

**Palavras-chave:** Educação Brasileira. Universidade. Pós-Graduação.

### **Introducción**

Habiendo surgido a finales del siglo XI de nuestra era, la universidad asumió la condición de corporación destinada a la formación de profesionales de las artes intelectuales, definiéndose como el principal espacio para el desarrollo de la investigación, que ha sido evidente desde el siglo XVII en seminarios compuestos por grupos de estudiantes que se reunieron alrededor de un profesor (SANTONI RUGIU, 1998. p. 109). Entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, la universidad se despojó de su corteza medieval, dando lugar a la universidad moderna. Esto se puede ilustrar con el caso de la Universidad de Padua que en la última década del siglo XVIII todavía era "una universidad medieval en una era moderna", llegando a modernizarse sólo con el gobierno de Napoleón en el entonces reino de Italia, entre 1805 y 1813 (GHETTI, 1982, p. 1-101, 214-312).

Es también en este momento que se configuran los tres grandes modelos de universidad que se basan en los elementos constitutivos básicos de las universidades contemporáneas: el Estado, la sociedad civil y la autonomía de la comunidad interna a la institución. Como uno u otro prevalece, hay un modelo institucional diferente. La prevalencia del Estado da lugar al modelo napoleónico; la sociedad civil prevaleciente tiene el modelo anglosajón; y sobre la autonomía de la comunidad académica se funda el modelo Humboldtian. Este último modelo basado en la autonomía de la comunidad interna, es decir, de profesores, condujo al desarrollo más intenso de la investigación científica. Con la diáspora de cerebro provocada por el nazismo, especialmente para los Estados Unidos, se puede acreditar al modelo universitario dominante en Alemania el impulso decisivo que se imprimió en el desarrollo científico que se tradujo en un sistema de posgrado diferenciado en la universidad estadounidense. Por lo tanto, se puede decir que la universidad, tal como la conocemos hoy en día, tenía su configuración institucional definida en la primera mitad del siglo XIX.

Es un lugar común para entender que la universidad en Brasil se instituyó tarde. Luiz Antonio Cunha (1986) en su trilogía sobre la universidad en Brasil llama el primer libro, que trata de la educación superior en el período que se extiende desde la Colonia hasta la Era Vargas, *A Universidade Temporã. Efectivamente*, "temporo" significa "fuera del tiempo adecuado".

La institucionalización de la educación superior en Brasil, iniciada en 1808 con los cursos de educación superior creados por D. Joao VI, continuó en el Imperio con la creación de escuelas de derecho. En la Primera República se produjo la creación de instituciones libres, por lo tanto, no oficiales. Desde la década de 1930 hasta la reanudación del protagonismo público que se acentuó en la década de 1940, 1950 y principios de 1960 a través de la federalización de instituciones estatales y privadas y con la creación de nuevas universidades federales. En la fase de la dictadura militar, junto con el protagonismo público, con énfasis en la organización de estudios de posgrado, hubo un cierto estímulo a la apertura de instituciones privadas, especialmente en forma de colegios aislados. Pero todo este

período comenzó con D. Joao VI y que se extendió hasta la Constitución de 1988 detecta una continuidad representada por la prevalencia del modelo napoleónico de la universidad en la organización y expansión de la educación superior en Brasil.

Desde la década de 1990, en un proceso que actualmente está en marcha, surge un nuevo cambio caracterizado por la diversificación de las formas de organización de las instituciones de educación superior cambiando el modelo universitario en la dirección del modelo anglosajón en la versión norteamericana. Con esto, el proceso de expansión de las universidades públicas se detuvo estimulando la expansión de las instituciones privadas sin fines de lucro. Esta fue la política adoptada en los ocho años del gobierno de la FHC.

A lo largo de la administración de Lula, si por un lado se reanudó un cierto nivel de inversión en las universidades federales con el Programa "REUNI", por otro lado, continuó el estímulo al sector privado, recibiendo un estímulo adicional con el Programa "Universidad para Todos", PROUNI, destinado a comprar vacantes en instituciones privadas, que fueron útiles frente al problema de las vacantes ociosas a las que se enfrentaban varias de estas instituciones.

El avance de la privatización de la educación superior se expresa en los índices cuantitativos de las instituciones y los estudiantes que alcanzan una relación de cuatro instituciones privadas con una pública. En el caso, sin embargo, de estudios de posgrado, esta relación se invierte, manifestando una clara supremacía de las instituciones públicas. Pero, como veremos, a través del productivismo también el graduado ha sido presionado para someterse a la lógica del mercado.

## **1. Antecedentes de Estudios de Posgrado en Brasil**

Un hito importante en la trayectoria de la educación superior en Brasil es el Decreto No 19.851, de 11 de abril de 1931, que, publicado el 15 de abril, puso en vigor el Estatuto de las Universidades Brasileñas. Podemos considerar que es con este acto que el tema de la universidad comienza oficialmente en nuestro país. Estos Estatutos no se refieren a estudios de posgrado. Pero entre los *Fins do*

*Ensino Universitário* establecidos en el Art. 1 se incluyen "estimular la investigación científica en cualquier campo del conocimiento humano" (AVERO, 2000, p.159); y establecen art. 46 que, "[...] los institutos universitarios deben organizar y facilitar los medios para llevar a cabo la investigación original, que se aprovechan de las habilidades e inclinaciones, no sólo de profesores y estudiantes, sino también de cualquier otro investigador..."(idem, p. 177). Al tratar, en el Título X, de los "Diplomas y Dignidades Universitarias", el Estatuto estipula, en el Art. 90, la concesión del título de médico "cuando después de la finalización de los cursos normales, técnicos o científicos, y otros requisitos reglamentarios de los respectivos institutos, el candidato defiende una tesis propia", explicando, en el artículo 1. "La tesis relativa a este artículo, para ser aceptada por el instituto respectivo, constituirá una publicación de valor real sobre una cuestión de carácter técnico o puramente científico"; y, en el artículo 2: "la defensa de la tesis se hará ante un comité examinador, cuyos miembros deben tener conocimiento especializado de la materia" (idem, p. 188).

Se puede ver que la ruta abierta por el Estatuto sigue el sistema vigente en las universidades europeas que mantenían actividades de investigación, por regla general en seminarios dirigidos por profesores, pero como único instrumento de reconocimiento formal la concesión del título de médico a través de la defensa de la tesis sin la organización de cursos o programas regulares de posgrado que condujeron a la obtención de másteres o doctorados.

Cabe, porém, fazer uma menção diferenciada à Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Criada em 1933, foi incorporada à USP como instituição complementar autônoma em 1939, mesmo ano em que passou a contar em seu quadro docente com o sociólogo norte-americano Donald Pierson que permaneceu até 1952 contribuindo fortemente para a consolidação da instituição. Assim, embora seu Estatuto não se refira a cursos de pós-graduação nem a concessões de títulos acadêmicos, nessas condições favoráveis foi criada, em 1941, a Divisão de Estudos Pós-Graduados que abrigou o primeiro Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Brasil.

Foi nesse Programa que Florestan Fernandes obteve o título de mestre com a pesquisa A organização social dos Tupinambá, publicada em 1949. Referências à Pós-Graduação e ao Doutorado passam a constar, também, nos artigos 71, 76 e 77 do Estatuto da Universidade do Brasil (atual UFRJ), aprovado em 18 de junho de 1946, assim como no artigo 9º da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, que criou a Universidade de Brasília (CURY, 2005, p. 8-9).

Enfim, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1961, ao tratar, no Art. 69, dos cursos a serem ministrados nos estabelecimentos de ensino superior contemplou, na alínea b) os cursos "de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma". Eis aí o dispositivo que ensejou ao então Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, o encaminhamento ao Conselho Federal de Educação de um Aviso Ministerial solicitando pronunciamento definindo e verificando a possibilidade de regulamentação dos mencionados cursos de pós-graduação. E a resposta a esse aviso foi a elaboração e aprovação, pelo CFE, do Parecer nº 977/65 relatado pelo Conselheiro Newton Sucupira aprovado em 3 de dezembro de 1965, homologado pelo ministro em 6 de janeiro de 1966 e publicado no Diário Oficial da União em 20 de janeiro de 1966. Tinha início, aí, o processo de institucionalização, em âmbito nacional, dos estudos pós-graduados no Brasil.

## **2. Estructura del Dictamen no 977/65**

Con el título "Definición de los cursos de posgrado" la opinión, después de una introducción en la que informa al Aviso del Ministro, desarrolla los siguientes temas:

### **2.1. Origen histórico de los estudios de posgrado**

Según la Opinión, tanto el nombre **graduado** como el **sistema** provienen de la estructura de la universidad americana que comprende lo **college** o **Undergraduate School**, que corresponde a nuestra graduación, y la **Graduate**

**School**, correspondiente a nuestro programa de posgrado. Y señala que la escuela de posgrado en los Estados Unidos es un producto de la influencia alemana que representa la culminación de la ascendencia germánica sobre la Universidad Americana.

## 2.2. Necesidad de estudios de posgrado

La necesidad de estudios de posgrado se debe al enorme desarrollo de la ciencia en todas sus ramas, lo que hace imposible dominarla sólo en cursos de grado. Por lo tanto, en todos los países, se manifiesta la tendencia a introducir estudios de postgrado, observando que Francia no se refiere a estudios de pregrado y posgrado, sino que organiza la educación superior en tres ciclos escalonados, el tercer ciclo es el del doctorado. Por último, el dictamen destaca que en Brasil los cursos de posgrado "difícilmente existen" en el funcionamiento regular, imponiendo, por lo tanto, la urgencia de su aplicación.

## 2.3. Concepto de graduado

Para conceptualizar el programa de posgrado, la opinión comienza por distinguir entre los estudios de posgrado *lato sensu* y *stricto sensu* para concluir que los estudios de *posgrado stricto sensu* son de "naturaleza académica y investigadora", mientras que la *lato sensu* tiene un significado *eminente* práctico-profesional"; *stricto sensu* "confiere título académico" y *lato sensu* "certificado de becas". Y presenta la siguiente definición de estudios de posgrado en sentido estricto: "el ciclo de cursos regulares en seguimiento a graduación, organizados sistemáticamente, con objetivo de desarrollar y profundizar la formación adquirida en el ámbito de la graduación y que conduzca al logro del grado académico".

## 2.4. Un ejemplo de estudios de posgrado: el

Considerando incipiente nuestra experiencia en estudios de posgrado, la opinión buscará orientación en la experiencia norteamericana, señalando la

distinción entre máster y doctorado como dos niveles que, aunque jerárquicos son relativamente autónomos, por lo tanto, no son el máster previo para el doctorado. Por lo tanto, puede haber carreras, como la medicina que, en los Estados Unidos, tienen un doctorado, pero no tienen un título de maestría. Y, por supuesto, es posible obtener el máster como título terminal sin ascender al nivel del doctorado. Tanto el máster como el doctorado implican estudios y exámenes que se extienden en mucho más tiempo que la graduación y, para la admisión, hay una rigurosa selección intelectual. En el doctorado siempre se requiere tesis. En el caso del máster, puede ser necesaria una tesis, memoria o ensayo, o los exámenes proporcionados pueden considerarse suficientes. En cualquier caso, tanto para el máster como para el doctorado, además de la tesis o la tesis, la memoria o el ensayo, se requieren un cierto número de cursos, la participación en seminarios e investigaciones y una serie de exámenes, incluyendo la suficiencia en lenguas extranjeras. Pero en todas las actividades el estudiante siempre tendrá la ayuda y la guía de un maestro.

## **2.5. El programa de posgrado en la Ley de Directrices y Bases**

Después de delinquerelas características de los estudios de posgrado, el dictamen comienza a tratar las disposiciones de esta materia en la Ley de Directrices y Bases, que se plasma en el artículo 69 en el que se distinguen tres categorías de cursos:

- a) la graduación, abierta al número de candidatos que hayan completado el ciclo colegiado o equivalente, y obtenido la clasificación en un concurso de cualificación;
- b) posgrado, abierto a la inscripción de candidatos que hayan completado el curso de pregrado y obtenido el diploma respectivo;
- c) especialización, mejora y extensión, o cualquier otra, a juicio del instituto educativo respectivo abierto a los candidatos con la preparación y los requisitos que puedan ser requeridos.

Analizando este punto Newton Sucupira entiende que las disposiciones de la letra b) corresponde al programa de *posgrado stricto sensu*, ya que se limita a los candidatos que ya han completado la graduación mientras que los cursos de



especialización, mejora y extensión, previstos en el punto c) no implican necesariamente la finalización de la graduación.

## **2.6. Estudios de posgrado y el Estatuto del Magisterio**

Considerando, por una parte, el Aviso Ministerial que pidió a lo CFE que definir Cursos de Posgrado previstos por el LDB y también su Reglamento y, por otro lado, su propio entendimiento de que el reglamento necesaria sob pena de "inevitable abastardamento de los grados de Maestro y Doctor"; y teniendo en cuenta que el artículo 70 de la LDB limitaba el reglamento a los cursos que confieren privilegios para el ejercicio de una profesión liberal, el ponente utiliza entonces el Estatuto del Magisterio, que, en su artículo 25, era responsable de lo CFE, en un plazo de 60 días, conceptualizando y fijando las características de los cursos de postgrado. Sobre la base de esta tarea, podría establecerse un determinado reglamento.

## **2.7. Definición y características del Máster y Doctorado**

Por último, en vista del Aviso Ministerial y de la determinación del Estatuto del Magisterio, Newton Sucupira concluye su dictamen definiendo y fijando las características de los cursos de Maestría y Doctorado. Aclara que se trata de indicar únicamente las balizas maestras para no perjudicar la flexibilidad necesaria del programa de posgrado con el fin de preservar el margen de iniciativa de la institución y del estudiante en la organización de sus estudios. Y, después de algunas consideraciones, el resultado de las conclusiones se encuentra en dieciséis conclusiones que luego se transcriben por completo:

- 1) El programa de posgrado mencionado en el artículo 69 de la Ley de Directrices y Bases consiste en el ciclo de cursos regulares de seguimiento a la graduación y dirigidos a desarrollar y profundizar la formación adquirida en cursos de grado y conducir a la obtención de un título académico.
- 2) El programa de posgrado constará de dos niveles de formación: Maestría y Doctorado. Aunque jerárquico, el máster no es una condición indispensable para la inscripción en el curso de doctorado.
- 3) El máster puede ser visto como un paso preliminar en la obtención del título de médico o como un título terminal.

- 4) El programa de doctorado tiene como objetivo proporcionar una amplia y profunda formación científica o cultural, desarrollando la capacidad de investigación y el poder creativo en las diferentes ramas del conocimiento.
- 5) El doctorado en investigación tendrá la designación de las siguientes áreas: Letras, Ciencias Naturales, Ciencias Humanas y Filosofía; los doctorados profesionales se<sup>1</sup> denominan de acuerdo con los cursos de grado correspondientes. El máster será estará calificado por el curso de pregrado, área o asignatura a la que se refiera.
- 6) Los másteres y doctorados deben tener una duración mínima de uno y dos años, respectivamente. Además de la preparación de la tesis o tesis, el candidato debe estudiar una serie de temas relacionados con su área de concentración y dominio relacionado, someterse a exámenes parciales y generales, y pruebas que verifiquen la capacidad de leer en lenguas extranjeras. Al menos uno para el máster y dos para el doctorado.
- 7) El ámbito de concentración se refiere al campo específico del conocimiento que constituirá el objeto de los estudios elegidos por el candidato, y por ámbito conexo cualquier asunto que no pertenezca a ese campo, pero que se considere conveniente o necesario para completar su formación.
- 8) El establecimiento debe ofrecer una variada lista de materiales para que el candidato pueda ejercer su opción. Las asignaturas, preferentemente, se impartirán en forma de cursos monográficos de los cuales, ya sea en conferencias o en seminarios, el profesor desarrollará, en profundidad, una asignatura determinada.
- 9) El candidato al máster requiere una disertación, sobre la que se examinará, en la que revela el dominio del tema elegido y la capacidad de sistematización; para el grado de Doctor se requiere la defensa de la tesis que representa el trabajo de investigación que importa en contribución real al conocimiento de la materia.
- 10) El programa de estudios de Maestría y Doctorado se caracterizará por una gran flexibilidad, dejando una amplia libertad de iniciativa al candidato que recibirá asistencia y orientación de un director de estudios. Invitara al programa, sobre todo, de seminarios, trabajos de investigación, actividades de laboratorio con la participación activa de los estudiantes.
- 11) El mismo curso de posgrado puede recibir graduados de varios cursos de pregrado, siempre que tengan cierta afinidad. Así, por ejemplo, el Máster o Doctorado en Administración Pública podría ser admitido en Derecho o Economía; en Biología, Doctores o graduados en Historia Natural.
- 12) Para la inscripción en cursos de postgrado, además del diploma del curso de pregrado requerido por la ley, las instituciones pueden establecer requisitos que garanticen una selección intelectual rigurosa de los candidatos. Si los cursos de grado deben estar abiertos al mayor número, por su naturaleza, los estudios de posgrado deben limitarse al más apto. 13) En las universidades, la investigación o el postgrado académico deberían ser objeto de coordinación central, que abarcara toda el área de la ciencia y las letras, incluidas las que forman parte del ciclo básico de las facultades profesionales.
- 14) En su caso, se encomendará a los candidatos a doctorado tareas docentes, sin perjuicio del tiempo asignado a sus estudios y trabajos de investigación.
- 15) Es aconsejable que el programa de posgrado se realice a tiempo completo, al menos en lo que respecta a la duración mínima de los cursos.

---

<sup>1</sup> Este nombre no se refiere a la especialización profesional como en los másteres profesionales actuales. Esta es la producción de investigación en áreas de profesiones liberales. Los ejemplos mencionados en el Dictamen son: "Doctor en Ingeniería, Doctor en Medicina, etc.".

16) Los cursos de posgrado deben ser aprobados por el Consejo Federal de Educación para que sus diplomas estén registrados en el Ministerio de Educación y puedan producir efectos jurídicos. A tal fin, el Consejo reducirá las normas estableciendo los criterios para la aprobación de los cursos (BRASIL, 1965, p. 84-86).

Estas conclusiones se configuran, de hecho, como balizas maestras que indican la forma en que debe regularse la implementación de estudios de posgrado en Brasil. Por lo tanto, este Dictamen nº 977/65 es sin duda el hito inicial de la institucionalización de los estudios de posgrado en Brasil. Por lo tanto, su importancia es innegable hasta el punto de ser considerado generalmente como el "texto fundacional de estudios sistemáticos de posgrado en Brasil" (CURY, 2005, p. 18). Pero el propio reglamento se produjo con la Dictamen lo CFE nº 77/69, también autor de Newton Sucupira, aprobado el 11 de febrero de 1969, que estableció las "Normas de Acreditación de los Cursos de Posgrado", explicando en el párrafo único del Artículo 1: "Los cursos de posgrado que se ocupan de estas normas son los que confieren los grados de Máster y Doctor en la forma definida por la Dictamen nº 977/65 de lo C.F.E.". Tras indicar la documentación que debe acompañar la solicitud de acreditación y las condiciones de construcción, capacidad financiera, la prueba de la alta cualificación de la facultad, los recursos y equipos según la naturaleza de los cursos, la existencia de una biblioteca actualizada y seleccionada, se reanudan con alguna variación y actualización terminológica, en el artículo 13, en doce secciones, las conclusiones del Dictamen nº 977/65. El artículo 15 prevé la creación de un comité de expertos *para la verificación sobre el terreno* de las condiciones de funcionamiento del curso que debe acreditarse. Y el artículo 17 determina que la acreditación tendrá una validez de cinco años, y la renovación está actualizada.

Se puede observar, por lo tanto, que el objeto adecuado del Dictamen No 977/65 era la conceptualización de los estudios de posgrado, mientras que el objeto del Dictamen No 77/69 era la regulación de la ejecución de los estudios de posgrado. A partir de entonces y a lo largo de la década de 1970, se desencadenó el proceso de apertura y expansión de programas de posgrado en Brasil, constituyendo **el período heroico**, porque se proporcionaron las condiciones de

infraestructura y materiales bibliográficos al mismo tiempo que se abrieron los programas y se iniciaron las actividades de posgrado.

### 3. Estudios de posgrado y su configuración en Brasil: ¿un nuevo modelo? <sup>2</sup>

Sobre la conceptualización de los estudios de posgrado vale la pena recordar que los cursos de posgrado se entienden, literalmente, como los que tienen lugar después de la graduación. Se puede observar, pues, que Sucupira, en el Dictamen nº 977/65, reconoció la distinción entre los estudios de posgrado *lato sensu* y *stricto sensu* y el punto interpretado "c" artículo 69 de la LDB no 4.024/61 ("cursos de especialización, mejora y extensión o cualquier otro") como corresponde al *lato sensu* que, según la norma LDB, no requeriría la finalización de la graduación. Bueno, entonces, no serían cursos de posgrado. Cabe destacar que es posible ofrecer cursos de especialización, mejora y extensión en forma de graduado o no. En caso de que sean graduados estará abierto a los candidatos que hayan completado la graduación y se centrarán en la modalidad *lato sensu*. En el contexto brasileño, la distinción entre los estudios de posgrado *de lato sensu* y los estudios de posgrado *stricto sensu* se hizo *común*.

*Los cursos de postgrado lato sensu asumen las formas de mejora y especialización* y constituyen una especie de extensión de la graduación, ya que tienen como objetivo mejorar (mejorar) o profundizar (especialización) de la formación profesional obtenida en el curso de grado correspondiente.

El *programa de posgrado stricto sensu*, organizado bajo las formas de maestría y doctorado, tiene su propio objetivo, distinto del programa de pregrado y por lo tanto se considera como el propio programa de posgrado. En esta condición, a diferencia de los cursos de grado que se centran en la formación profesional, *los estudios de posgrado stricto sensu recurren* a la formación académica centrada en el objetivo de la formación de investigadores.

Por lo tanto, *el programa de posgrado lato sensu* tiene como elemento definitorio la enseñanza, ya que es esto lo que determina el objetivo a alcanzar,

---

<sup>2</sup>En la redacción de este tema vuelvo a aspectos de estudios anteriores (SAVIANI, 2014, p. 134-141).

entrando en la investigación como mediación para alcanzar el objetivo recomendado. En oposición, el elemento definitorio del *graduado stricto sensu* es la investigación, que determina el objetivo a alcanzar para el que la enseñanza compite como una mediación destinada a proporcionar los requisitos para el desarrollo de la investigación que será la piedra de toque de la formación prevista.

Debido a lo anterior es que se dio preferencia *al* programa de términos en lugar, por *supuesto*, para los estudios de posgrado *stricto sensu*. La razón de esta distinción radica en el hecho de que el **término** curso se une directamente a la enseñanza y su centro es un elenco de asignaturas a las que los estudiantes deben **asistir**. Ahora, esa es la característica específica de los estudios de posgrado de *lato sensu*. Por otro lado, los programas de posgrado *stricto sensu*, además de la enseñanza, implican la investigación como elemento central. Por lo tanto, la adopción del **programa** término programa para incluir actividades de enseñanza e investigación.

Esta distinción también se consagró en el texto del nuevo LDB, de 20/12/1996, que reserva el término programa para el programa de *posgrado stricto sensu*, utilizando el **término** curso para el programa de posgrado *lato sensu*, según lo estipulado en el **programa** artículo 44:

A educação superior abrangerá os seguintes  **cursos** e  **programas**: I -  **cursos** sequenciais...; II - de graduação...; III - de pós-graduação, compreendendo  **programas** de mestrado e doutorado,  **cursos** de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em  **cursos** de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (negritos meus). (BRASIL, 1996)

Cabe señalar que en este LDB ya no existe la ambigüedad contenida en el artículo 69, letra "c", del anterior LDB, porque en el LDB actual, tanto para los "programas de maestría y doctorado" como para la "especialización, mejora y otros cursos", se afirma explícitamente que están abiertos a candidatos graduados en "**cursos de pregrado**".

Por lo tanto, es importante que la propuesta de curso de mejora o especialización se justifique como resultado del avance del conocimiento resultante del desarrollo de la, entonces, investigación en el área en cuestión, cuyos

resultados afectan al perfil de la profesión correspondiente. En este caso, se propondrá el *curso de postgrado lato sensu* para garantizar la asimilación de procedimientos o resultados del avance de la investigación, por parte de los profesionales de la zona de referencia, ajustando su perfil a los cambios que se han operado en el perfil de su profesión. Los programas de posgrado de *Stricto sensu*, a su vez, están justificados en vista del propio avance del conocimiento, es decir, el desarrollo de la investigación en un área determinada, contribuyendo directamente a este propósito.

Se aclaró la cuestión conceptual abstracta, la siguiente es cómo se configuraron los estudios de posgrado en Brasil.

El modelo de posgrado adoptado en el Brasil siguió deliberadamente a la experiencia de los Estados Unidos, como se demuestra en el texto del Dictamen 977/65. Se basa en esta experiencia que la estructura organizativa de nuestro programa de posgrado *stricto sensu* se centró en dos niveles, el máster y el doctorado. Cada uno de estos niveles incluiría el estudio de un conjunto de asignaturas relacionadas tanto con el área de *concentración*, es decir, el campo de estudio elegido por el candidato, así como con el dominio *relacionado*, es decir, el área de conocimiento complementaria a la elegida por el alumno. El programa de estudio debe completarse con la escritura de un trabajo resultante de la investigación, la tesis, para el máster, y la tesis, para el doctorado. Por lo tanto, la organización de los estudios es bastante clara con tareas bien especificadas, incluyendo la figura de un mentor para cada uno de los estudiantes.

Sin embargo, si la estructura organizativa se inspiró en el modelo americano, el espíritu con el que se llevó a cabo la implementación de los programas se vio influenciado en gran medida por la experiencia europea.

Es interesante observar que en los Estados Unidos prevaleció la educación fundamental, bajo la influencia de la idea de una nueva pedagogía, el objetivo de socialización de los niños y jóvenes justificado por el discurso de fomentar la autonomía y la iniciativa de los estudiantes, con el dominio del conocimiento sistematizado en segundo plano; y en el nivel superior, los estudiantes tendían a

ser colocados ante una organización muy definida con tareas guiadas por los profesores. Por el contrario, en Europa se organizaron sistemas de educación básica bajo la concepción tradicional heredada de la Ilustración que situó como objetivo principal el dominio del conocimiento sistematizado; en consecuencia, los estudiantes que entraron en la universidad tendían a esperar un grado de madurez y autonomía intelectual que prescindía de los profesores, una dirección o incluso una orientación más directa. Y, especialmente en los estudios de posgrado, que fue fundamentalmente constituido por el doctorado, se esperaba que los candidatos concibieran y realizaran por sí mismos su propio trabajo siendo el asesor más un examinador y el presidente de los bancos de examen que alguien que dirigió e interfirió directamente en la definición y desarrollo del tema del estudio de doctorado. Así, mientras que la experiencia universitaria norteamericana pone cierto énfasis en el aspecto técnico-operativo, en la experiencia europea el énfasis principal está en el aspecto teórico.

Conocemos el peso de la influencia europea en los intelectuales brasileños, especialmente en el área de las llamadas ciencias humanas. Y este hecho es importante para entender la tendencia que finalmente prevaleció en la escuela de posgrado brasileña. De hecho, la implementación del programa de posgrado se llevó a cabo a partir del máster. Y aunque los estudiantes iban a asistir a ciertas asignaturas, los profesores generalmente asumieron un grado razonable de autonomía de los alumnos del máster con la esperanza de que definieran su propio objeto de investigación y, acto continuo, eligieran al asesor adecuado para acompañarlos en su investigación. Este es uno de los factores explicativos del largo tiempo destinado a la realización del máster vinculado a la expectativa de que los alumnos deban producir un trabajo sin aliento, en la práctica equivalente a una tesis doctoral. Esto no causó grandes problemas en la fase inicial cuando, en vista de la demanda acumulada y todavía no hay doctorado, se accedió a profesores ya con una madurez intelectual razonable y una buena experiencia en el grado de enseñanza superior. Después, sin embargo, esta primera fase fue verificada en una escala cada vez más generalizada que, mientras que el asesor esperaba que el

propio estudiante eligiera independientemente el tema de su tesis, formular el problema, definir el enfoque teórico, delimitar el objeto y establecer la metodología y los respectivos procedimientos de análisis, el estudiante de maestría se sintió sin rumbo y pasó mucho tiempo sin cumplir con estas expectativas del asesor, lo que le hizo buscar la ayuda de otros profesores, pasar por las lecturas más encontradas u observaciones de campo hasta que pudo encontrar, pero después de mucho gasto de energía y tiempo, el objeto de estudio que daría lugar a su tesis de maestría.

Es ante esta situación que las presiones para la reducción del tiempo han surgido con la tendencia a secundaria el máster, prescindir de la exigencia de una tesis o incluso eliminar esta etapa de estudios de *posgrado stricto sensu*. Entiendo que esta referencia puede poner en peligro la particularidad de los estudios de posgrado brasileños que le permitieron constituir una de las experiencias de posgrado más ricas y consistentes. Y esta riqueza viene, creo, de la fusión entre una estructura muy articulada organizacional, derivada de la influencia americana, y el compromiso de asegurar un grado satisfactorio de densidad teórica, resultante de la influencia europea. Para evitar el riesgo señalado por preservar la particularidad de la experiencia brasileña, es necesario tener en cuenta la especificidad de los *estudios de posgrado stricto sensu*, cuyo objetivo es la formación de investigadores.

Sin embargo, si el objetivo principal del *graduado stricto sensu* es la *formación* del investigador, el elemento central en torno al cual debe organizarse es la investigación. Y como *los estudios de posgrado stricto sensu se organizan* en dos niveles, másteres y doctorados, se concluye que el primer nivel tiene el significado de iniciación a la educación del investigador, reservando la función de consolidación en el segundo nivel.

Por lo tanto, aunque es deseable que la iniciación tenga lugar ya a nivel de grado, no parece razonable inscribirla como requisito obligatorio ya en esta primera etapa de la educación superior. La llamada iniciación *científica* en los cursos de pregrado tiene el propósito de familiarizar al estudiante (el futuro profesional) con



la investigación científica, lo que no implica la realización, por cada uno de los estudiantes, de un proyecto de investigación específico y completo.

En el caso del máster, sin embargo, la iniciación requerida se realizará realizando un trabajo completo de investigación. Para la mayoría de los estudiantes será, de hecho, el primer trabajo de investigación que complete, incluyendo todos los pasos involucrados en el tipo de investigación iniciada, culminando en la escritura de la tesis con una estructura lógica adecuada a la plena comprensión de los lectores del tema tratado.

Así entendido, *la tesis del maestro supone* una obra relativamente simple, expresada en un texto articulado lógicamente dando un relato de un tema en particular. Se distingue de la tesis, una denominación reservada para el trabajo del doctorado, ya que la tesis significa posición, lo que sugiere que la defensa de una tesis es la defensa de una posición ante un problema dado. La tesis presupone, en consecuencia, los requisitos de autonomía intelectual y originalidad, ya que se trata de condiciones para que alguien exprese su propia posición sobre un tema determinado. Tales requisitos no son obligatorios en el caso del máster. Se supone, más bien, que es la realización del máster la que proporcionará el cumplimiento de estos requisitos, ya que, habiendo llevado a cabo, con el apoyo del asesor, un trabajo completo de investigación, este ejercicio le permitirá adquirir un dominio teórico y práctico del proceso, logrando así la autonomía intelectual deseada que le proporcionará la formulación original de nuevos objetos de investigación. Así, mientras que para el máster la autonomía intelectual y la originalidad constituyen un punto de llegada, para el doctorado estos requisitos se encuentran en el punto de partida como condiciones previas para la realización de la etapa final del proceso de formación del investigador.

En un comunicado: teniendo en cuenta que el programa de *posgrado stricto sensu* está destinado a la formación del investigador; teniendo en cuenta que el máster tiene la tarea de llevar a cabo la iniciación de los estudiantes en vista de su asunción de la condición de los investigadores; teniendo en cuenta que esta

iniciación implica la realización de un trabajo de investigación completo, se concluye que es inconcebible un máster sin una disertación.

Habida cuenta de lo anterior, entiendo que querer reducir el tiempo de finalización del máster renunciando a la disertación es obtener la reducción del precio de su caracterización errónea. Por lo tanto, es necesario eliminar ciertas alternativas que, en vista del objetivo de reducir el tiempo de formación, apunten a la organización de cursos de maestría sin disertación, como ocurre en los Estados Unidos. De hecho, este tipo de máster se caracterizaría erróneamente como un título de posgrado *stricto sensu*, siendo asimilado a cursos de especialización, miembros del programa de *posgrado lato sensu*, ya que tendería a subordinar la formación académica a la formación profesional, renunciando al objetivo de la formación de investigadores. De hecho, parece que es precisamente la admisión de una distinción entre una especie de máster profesional y un máster académico lo que explica la existencia, en los Estados Unidos, de un máster sin una disertación junto con el máster con disertación. Por lo tanto, vale la pena considerar que, en el caso brasileño, la alternativa al máster con tesis no sería el máster sin una disertación o incluso el máster profesional, incluso con una tesis, sino cursos de especialización.

Es, pues, definir el tiempo necesario para completar el máster desde la comprensión de su naturaleza y objetivos y no al revés. Y como resultó, el punto central del máster consiste en la disertación, es a partir del dimensionamiento del tiempo necesario para llevar a cabo la tesis que es necesario definir la duración del máster. Y esta vez sólo se puede definir en la medida en que tiene algunos criterios para caracterizar la tesis en sí. Y fue en la búsqueda de tales criterios que elaboré el texto La monografía básica como una idea regulatoria de la tesis de maestría (SAVIANI, 1991). La idea era pensar que las tesis se centraban en temas relevantes aún no suficientemente explorados, y correspondía al alumno de máster realizar una encuesta, lo más completa posible, de la información disponible, organizarlas de acuerdo con los criterios lógico-metodológicos adecuados y escribir el texto correspondiente que permitiera un acceso ágil al sujeto. La existencia de

estas monografías básicas permitiría a un investigador más experimentado realizar, a partir de la información primaria ya debidamente organizada, una síntesis de largo alcance que sería inviable o requeriría un tiempo excesivo sin este trabajo preliminar de las monografías básicas.

Esta propuesta suponía que la facultad identificaría los temas, enfoques y momentos de la educación brasileña que están abiertos, estableciendo un amplio programa de producción de monografías básicas en las que los estudiantes de maestría estarían comprometidos con el propósito de preparar y sus tesis, con las que estarían empezando como investigadores, al tiempo que contribuirían al avance del conocimiento en el campo educativo. Como puede observarse, la propuesta implica la existencia de líneas de investigación en las que los profesores desarrollan, de forma articulada, sus propios proyectos de investigación. Como la práctica predominante era que los profesores, después de llevar a cabo su investigación doctoral, comenzaron a guiar la investigación de los estudiantes sin, sin embargo, desarrollar sus propios proyectos, era difícil implementar el programa de producción de monografías básicas como se propuso. Paradójicamente, en la situación actual cuando estas condiciones ya se han cumplido con la creación, la mayoría de los programas, de grupos de investigación y el desarrollo, por parte de profesores, de sus propios proyectos de investigación, esa propuesta se olvida y es la existencia misma del máster, como un programa de *posgrado*, lo que se ve amenazado.

La estrategia de producir monografías básicas en cada programa de posgrado sería una forma sencilla de asegurar, para la mayoría de los estudiantes, el inicio de su formación como investigadores, ya que ofrecería alternativas precisas para la realización de tesis, ahorrándoles tiempo y energía involucrándolos inmediatamente en un proceso de investigación real. Con el tema de la tesis definido desde el principio, sería posible dimensionar la duración del máster, que en principio estaría en el rango de tres años. Habida cuenta de su carácter de iniciación que implica la necesidad de tomar cursos, considero que no es factible ni deseable reducir el tiempo por debajo del plazo indicado. Sin embargo, con éxito

completó esta etapa de iniciación, el doctorado podría centrarse fuertemente en llevar a cabo la investigación, lo que permitiría su finalización, como ha demostrado la experiencia, dentro de 30 a 36 meses. Así, el tiempo total de la formación del investigador sería de unos cinco a seis años, un término que terminaría fatalmente destinado al doctorado si, en caso de extinción del máster, se le atribuye todo el proceso de formación del investigador.

Teniendo en cuenta la cuestión del tiempo a través de una organización coherente de estudios, sería posible preservar e incluso profundizar y fortalecer la rica experiencia de los estudios de posgrado brasileños. Esto, fusionando la estructura organizativa del modelo americano con la densidad teórica resultante de la influencia europea, produjo un nuevo modelo, ciertamente superior a los que dieron origen a él. Esta perspectiva, sin embargo, no describe claramente el horizonte de nuestros estudios de posgrado. Por el contrario, la situación actual es el hogar de la tendencia desarticulación de la exitosa experiencia de los estudios de postgrado en nuestro país, que se ve amenazada por la presión para reducirlos plazos, ejercida de manera especial en el máster por la exigencia de productividad. Tales presiones nos ponen en la cara de un verdadero dilema cuando nos esforzamos por buscar la calidad en la escuela de posgrado. Por lo tanto, debemos considerar cuál es este dilema y cómo se manifiesta este dilema.

#### **4. El dilema de la calidad de la productividad en la escuela de posgrado<sup>3</sup>**

Considerando el carácter de la actividad científica y la educación como modalidades de producción no materiales cuyo producto no se separa del acto de producción; que la investigación, como actividad científica, y la formación del investigador, como actividad educativa, participan en esta característica; que la compatibilidad entre la búsqueda de la productividad y la búsqueda de la calidad presupone la plena objetificación del proceso de trabajo; que la producción no material no es susceptible de la objetificación completa, de ello se deduce que, en

---

<sup>3</sup> En la redacción de este tema rechace aspectos de análisis anteriores (SAVIANI, 2019, p. 12-15 y 323-325).

las condiciones de producción no material, la búsqueda de la productividad está en contradicción con la calidad de los resultados de esta producción. Existe la raíz del dilema de la calidad de la productividad en los programas de posgrado, es decir, en el desarrollo de la investigación y en la formación del investigador.

Dilema es un término derivado del griego (διλημμα) que tiene el significado de una argumentación con dos conclusiones contradictorias asimismo posibles lógicamente, tornando general el significado del dilema como una situación embarazosa con dos salidas igualmente difíciles. Se puede ver, por lo tanto, que cuando hablamos del dilema de la calidad de la productividad en la escuela de posgrado estamos hablando de una situación embarazosa, porque el aumento de la productividad interfiere negativamente en la calidad y viceversa. Por lo tanto, ambos caminos son igualmente difíciles, porque la calidad no se puede renunciar, pero la productividad tampoco se puede descuidar. Sucede que este sentimiento se centra en esa "estrechez mental burguesa", a la que se refiere Marx, que se contenta con considerar productivo todo el trabajo que produce algo, que no es más que una tautología, porque lleva a la conclusión de que el trabajo improductivo es uno que nada produce. Por lo tanto, está claro que los programas de posgrado no pueden renunciar a la productividad, porque esto significaría admitir que se volverían improductivos, vale la pena decir, sin producir nada. Por lo tanto, las clasificaciones tautológicas de los procesos de evaluación que llegan a conclusiones del siguiente tipo: un programa determinado es muy productivo porque produce mucho; otro es improductivo porque produce poco; un tercero es muy improductivo porque produce muy poco, y así sucesivamente. Pero, el trabajo productivo, en la sociedad capitalista en la que vivimos es el que genera valor añadido; y el trabajo improductivo es lo que no genera valor añadido que, por supuesto, no significa que nada produzca.

Como explica Marx, el trabajo productivo corresponde al circuito D-M-D' (Dinero-Mercancía-Más Dinero), es decir, una situación en la que se intercambian bienes por dinero como capital, es decir, la mercancía es un medio para aumentar el capital, para agregarle valor; mientras que el trabajo improductivo corresponde

al circuito M-D-M (Mercancía-Dinero-Mercancía) en el que los bienes se intercambian por dinero como dinero, es decir, el dinero obtenido de la venta de productos terminados es un medio para adquirir otro producto que satisfaga una cierta necesidad de consumo del comprador, no entrar en el circuito de capitales.

A la luz de las consideraciones realizadas, es evidente que la gestión del concepto de productividad en el campo de la investigación y los estudios de posgrado significa ponerlos bajo la órbita del capital. Y esto es comprensible, porque "el capital es la fuerza económica de la sociedad burguesa que domina todo" (MARX, 1973, p. 236) que hace que todo, en este tipo de sociedad, caiga bajo la lógica del capital.

A pesar de esta conclusión, no cabe señalar que se trata de un proceso contradictorio que, en el caso en pantalla, pone en campos opuestos la productividad y la calidad de la investigación y la formación de postgrado: la exigencia de productividad dificulta la realización de la calidad y el énfasis en la calidad no se ajusta a los criterios para medir la productividad.

El dilema es que se admite que los dos aspectos, la productividad y la calidad, deben integrar el proceso de investigación y formación de los investigadores, pero no sabemos cómo articularlos ni qué peso específico debe tener cada uno de ellos en dicho proceso. Y cuando vemos alguna perspectiva de una solución a nivel institucional, nos enfrentamos a dos salidas igualmente embarazosas. De hecho, podríamos dar prioridad al primer aspecto y, en este caso, nos esforzaríamos por cumplir con los criterios de CAPES y las agencias que apoyan la investigación y los estudios de posgrado. Así, todas las energías de coordinación y facultad de programas de posgrado y grupos de investigación vinculados a ellos estarían dirigidas, por un lado, a aumentar el número de informes de investigación, a encontrar mecanismos para transformarlos en trabajos presentados en eventos científicos o publicados en artículos, libros y capítulos de libros y, por otro, a reducir el tiempo asignado a la producción de tesis y tesis. Con ello, la pertinencia, pertinencia y coherencia de la obra producida se utilizarían en segundo plano.

La consecuencia sería la creciente caída en la calidad de los programas de posgrado. O, por otro lado, podríamos, dando prioridad al segundo aspecto, devolver toda la atención y atención a la mejora de la calidad, situación en la que se subordinarían los requisitos de productividad que plantean los organismos de evaluación y financiación. En este caso, la consecuencia sería la reducción de la ayuda financiera y las becas, lo que resultaría en una disminución de la productividad, reflejando también la calidad de los estudios de posgrado.

Por lo tanto, las dos salidas son igualmente problemáticas, por lo que siguen siendo embarazosas. ¿Cómo resolver el problema? ¿Cómo salir del dilema? Creo que el argumento que se ha desatado a lo largo de esta exposición ya indica, en cierto modo, los posibles resultados.

En términos radicales, la salida radica en la ruptura con la lógica del capital. Esto implica la transformación de las propias relaciones de producción, dando lugar a un nuevo tipo de sociedad. Sin embargo, aun suponiendo que este es el objetivo para alcanzar, sabemos que no está presente en nuestro horizonte inmediato. Por lo tanto, se trata de resistir la lógica dominante reaccionando a las presiones a través de acciones cuyas estrategias deben ser desencadenadas de acuerdo con la correlación de fuerzas detectadas a la luz del análisis de las situaciones a las que se enfrenta.

En esta dirección podemos, si llegamos a la conclusión de que la correlación de fuerzas es favorable, cuestionar las razones de la modificación del máster, mostrar las implicaciones negativas de los cambios propuestos y, girando el juego, dejar claro que son los órganos oficiales los que dependen de los Programas y no al revés, ya que es en los Programas de Posgrado donde se llevan a cabo las actividades finales y que es también donde se proporcionan los miembros de los comités de evaluación y los líderes de los órganos oficiales.

Sin embargo, debe evaluarse que la correlación de fuerzas no es favorable a la estrategia indicada anteriormente, debe ser necesario activar otros tipos de estrategia. Por ejemplo, si no es factible cambiar los criterios que requieren la reducción de los plazos para la realización de las tesis de máster, se puede articular

con cursos de especialización, entendidos como una profundización de los estudios en la zona en la que el alumno realizará el máster. Con ello, incluso teniendo en cuenta los plazos definidos por las agencias para el máster, hay un tiempo que, además de la especialización, puede garantizar la calidad que dio lugar a la reducción del máster.

En este caso es necesario considerar que lo que se implantó en Brasil fue el *Programa de Posgrado Stricto Sensu*. En el Dictamen nº 977/65, Sucupira reconoce la diferencia entre los estudios *de posgrado lato sensu* y *stricto sensu*, pero no se molestó con su regulación. Así, así como él consideró que "la regulación es necesaria bajo pena del inevitable bastardamente de los grados de Maestro y Doctor", podemos considerar que, al no estar regulado, se provocó el "inevitable abastardamiento" del post *lato sensu*. Centrado en la mejora, especialización y actualización profesional, el *post lato sensu se estaba produciendo* más o menos aleatoriamente, al margen de la política efectiva de posgrado que se limitaba a *stricto sensu*.

En vista de la no regulación, las universidades que decidieron actuar en el ámbito del programa de *posgrado lato sensu* adoptaron la forma de cursos de especialización, mejora y extensión creando organismos específicos para su organización y gestión del tipo de Coordinación General de Especialización, Mejora y Extensión (COGAEs). Con esto, lo que debería articularse como dos modalidades del mismo sector académico, los estudios de posgrado dieron lugar a dos iniciativas totalmente separadas entre sí, materializadas, incluyendo dos organismos totalmente separados.

Considerando, además, que el protagonismo de la *regulación a nivel stricto sensu por parte del Consejo Federal de Educación* llevó a las instituciones con cierta experiencia en investigación a dedicarse únicamente a *stricto sensu*, el *lato sensu* terminó siendo circunscrito a la iniciativa de instituciones que se dedicaban predominantemente a la enseñanza sin, además, una estructura de investigación consolidada. Así, *los cursos de lato sensu* se estaban organizando horizontalmente, según el modelo prevaleciente en el curso de pregrado, con varias asignaturas



atendidas al mismo tiempo, cuando deberían, como en el caso de *stricto sensu*, organizarse en forma vertical con dos o tres disciplinas, como máximo, por semestre, permitiendo así la profundización. Esta discrepancia era tan evidente que incluso en el caso de instituciones, como la PUC Sao Paulo, que se dedicaba a ambos niveles, esto se producía por separado, con programas de posgrado localizados en un **Setor de Pós-Graduação stricto sensu** ubicados en un sector de posgrado totalmente separados de los  *cursos lato sensu asignados* en **COGEAE**.

Ante esta situación, el papel de los Cursos de *Posgrado lato sensu* para asegurar, de hecho, la especialización, mejora y actualización de profesionales formados en cursos de grado dio lugar al agravamiento de la imagen de un estado inferior con el que los cursos de *lato sensu fueron estigmatizados* frente a los programas *stricto sensu*.

Teniendo en cuenta esta imagen, como he indicado anteriormente, no habría lugar en Brasil para reproducir la distinción existente en los Estados Unidos entre el Máster Académico y el Máster Profesional. Lo que sería necesario hacer, efectivamente, sería *articular el lato sensu con el stricto sensu* insertando los Cursos de Especialización, Mejora y Actualización en el propio Sector de Posgrado, sometiéndolos a las decisiones de las Comisiones de Posgrado dentro de las unidades universitarias y de la Comisión Central de Posgrado dentro de la universidad, dándoles la misma condición y asegurándoles la misma calidad. Esto es lo que intenté hacer cuando asumí, entre 1989 y 1992, la coordinación del Programa de Posgrado en Educación de UNICAMP y formulé una propuesta para organizar Cursos de Especialización articulados con el Máster. El hecho, sin embargo, es que, como lo atestigua el "Proceso de Bolonia", el modelo americano tiende a imponerse y terminamos sin tener otra alternativa que asumir, también aquí en Brasil, la distinción entre másteres académicos y profesionales, inclinándose ante el requisito de la creación de másteres profesionales.

## Conclusión

Conscientes de los problemas a los que se enfrentan, los programas de posgrado deben elegir sus prioridades y perseguir firmemente el objetivo que los justifica, es decir, la formación de los investigadores. La cuestión de la productividad debe estar claramente subordinada a este objetivo y no al revés, como ha sido el caso hoy en día, como una cuestión de presión de las políticas de inversión y acreditación. Es decir, sólo vale la pena aumentar la productividad dirigida a los informes de investigación; en las publicaciones de artículos y libros; en las obras presentadas en los más diferentes tipos de eventos que se han multiplicado en el ámbito de la educación; y en las tesis y tesis, si los productos en referencia configuran los resultados de la investigación relevante sobre los problemas prioritarios a los que se enfrenta la educación brasileña.

Por otro lado, se observa que el programa de posgrado caminó hacia lo contrario de la graduación, en un divorcio que también se manifestó dentro de la posgraduación *entre lato sensu y stricto sensu*, es decir, entre cursos (enseñanza) y programas (investigación). Este divorcio se acentuó con las reformas de la década de 1990 y con el nuevo LDB que se centraron en la diversificación de los modelos de educación superior, agravando el fenómeno de la fragmentación.

En lugar de esta tendencia es necesario caminar en la dirección opuesta, la de la integración, articulando la graduación con los estudios de posgrado *lato y stricto sensu*, que no es otra cosa que la realización de la insociabilidad proclamada entre la enseñanza y la investigación. Entonces dependería de la unidad de la universidad dar la bienvenida a los jóvenes y colocarlos en un ambiente de estimulación intelectual intensa y exigente. Su formación comenzaría con el curso de pregrado articulando la enseñanza de fundamentos teóricos y prácticos con la investigación proporcionada por la inserción de los alumnos en los proyectos desarrollados por los profesores, a través de programas de iniciación científica; continuaría con el post *lato sensu*, es decir, con cursos de especialización articulados con el máster donde, como resultó, daría su plena iniciación en los cursos de investigación, completando con el doctorado.

Aquí podemos, finalmente, no sólo preservar el nuevo modelo de formación de los investigadores construidos en Brasil. Los análisis, aunque limitados al espacio limitado de un simple artículo, buscaban ir más allá, proponiendo estrategias propicias para la mejora y consolidación de la experiencia exitosa de los estudios de posgrado brasileños.

## Referencias

BRASIL. **Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, de 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 977/65**. Define os cursos de pós-graduação. Documenta, 1965, p.67-86.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 77/69**. Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação. Documenta, nº 98, 1969, p. 128-132.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. 2. ed. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do Parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, nº 30 Set /Out /Nov /Dez, p. 7-20, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e poder**, 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

GHETTI, Maria Cecília. **L'Università di Padova tra Repubblica Veneta e Restaurazione (1790-1817)**. *Università di Padova, tesi di Laurea*, 1982.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1973.

SANTONI RUGIU, Antonio. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Concepção de mestrado centrada na ideia de monografia de base. **Educação Brasileira. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileira**, n. 13, v. 27, p. 159-168, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

#### **ACERCA DEL AUTOR**

DERMEVAL SAVIANI es Profesor Emérito de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), Investigador Emérito de la CNPq y Profesor Titular Permanente del Programa de Posgrado en Educación de LA UNICAMP.  
Correo electrónico: dermevalsaviani@yahoo.com.br

**Recibido: 10.08.2020**  
**Aceptado en: 21. 10.2020**