

Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais

Undergraduate in Brazil: the Military Regime to the present day

Posgrado en Brasil: de el Régimen Militar hasta nuestros días

MIRIAM FÁBIA ALVES

JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA

Resumo: O propósito deste estudo é analisar a criação, institucionalização e expansão da pós-graduação no Brasil a partir da reforma do ensino superior, implantada durante o Regime Militar nos 1960. Destaca-se, pois, alguns dos elementos constitutivos da Reforma Universitária de 1968, refletindo sobre o arcabouço legal, a constituição, a função social e os momentos e movimentos mais significativos de expansão da pós-graduação. Finalmente, busca-se, ainda, fazer um breve balanço da oferta, dos dilemas e das perspectivas da pós-graduação no contexto atual.

Palavras chave: Ditadura; reforma universitária; pós-graduação.

Abstract: The aim of this study is to analyze the creation, institutionalization and expansion of the post-graduation in Brazil from the reform of higher education implemented during the Brazilian military dictatorship in 1960. Some constituent elements of the 1968's University Reform will stand out, reflecting upon the legal framework, the constitution, the social function, and the most significant moments and movements of the post-graduation expansion. Finally, this work aims to briefly assess the offer, dilemmas and the perspectives of the post-graduation in the present context.

Keywords: Brazilian military dictatorship; university reform; post-graduation.

Resumen: El propósito de este estudio es analizar la creación, ampliación e institucionalización de los estudios de posgrado en Brasil a partir de la reforma de la educación superior en práctica durante el régimen militar en 1960. Destaca porque algunos de los elementos constitutivos de la Reforma Universitaria de 1968, lo que refleja sobre el marco jurídico, la constitución, la función social y los momentos y movimientos más importantes de expansión de posgrado. Por último, tratamos de seguir haciendo una breve evaluación de la oferta, dilemas y perspectivas de posgrados en el contexto actual.

Palabras clave: Dictadura; reforma universitaria; posgrado.

INTRODUÇÃO

A pós-graduação no Brasil se estrutura intensamente a partir do Parecer nº 977 CES/CFE, de 3 de dezembro de 1965, conhecido como Parecer Newton Sucupira, e da Reforma Universitária de 1968, quando educação e desenvolvimento econômico estão atrelados num projeto de governo dos militares que planejaram um modelo de ensino superior, de universidade e, conseqüentemente, de pós-graduação, para atender a este objetivo. O propósito era implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação no âmbito do ensino superior, uma vez que havia o entendimento de que faltava maior precisão no tocante à natureza dos cursos de pós-graduação então existentes no país. É, pois, neste contexto do Regime Militar, que a pós-graduação vivenciou um movimento de estruturação, normatização e institucionalização, bem como de ampliação do fomento, da expansão e da adoção de sistemática de avaliação, cujas diretrizes e bases permanecem ainda hoje.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é analisar e refletir sobre os processos e movimentos embrionários de estruturação e expansão da pós-graduação, no contexto do Regime Militar, bem como fazer um breve balanço da oferta, dos dilemas e das perspectivas do atual sistema. Este estudo teve como fonte a bibliografia que aborda o tema, e o *corpus* documental, que reuniu os pareceres do Conselho Federal de Educação¹, a legislação e os planos nacionais de pós-graduação. Para exposição, o texto se estruturou em três partes. Inicialmente, apresentam-se alguns dos elementos constitutivos da Reforma Universitária nos anos iniciais do Regime Militar. Em seguida, busca-se refletir sobre a constituição e a função social da pós-graduação, considerando o arcabouço de sua criação. Destaca-se, na seqüência, a expansão durante o Regime Militar e também na chamada Nova República, a partir do processo de redemocratização do país.

A DITADURA MILITAR E A REFORMA UNIVERSITÁRIA NOS ANOS 1960

A ditadura militar, resultante de uma movimentação das forças conservadoras, dentre elas as Forças Nacionais, a Igreja e a burguesia, foi instaurada por meio de um golpe de estado, em 31 de março de 1964, instituindo um regime que, a princípio, deveria representar uma fase de transição, mas teve a

¹ O Conselho Federal de Educação (CFE) foi criado pela primeira LDB (Lei nº 4.024, de 20/12/1961). Em 1995, o CFE foi extinto e, em seu lugar, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Lei nº 9.131, de 25/11/1995.

duração de 21 anos².

O golpe, que teve início com uma concentração de forças, levou ao poder os militares, que assumiram o comando do estado brasileiro e instauraram todo um aparato burocrático-legal para legitimar o seu poderio e assegurar os interesses da burguesia brasileira. Destes instrumentos legais, os atos adicionais representaram a legitimação do seu poderio e instituíram um regime altamente repressivo, institucionalizando a violência, a tortura e o assassinato como uma estratégia para controlar os movimentos contrários ao regime.

Do ponto de vista econômico, a ditadura manteve a política em curso de aprofundamento do capitalismo dependente, tendo como desafio a formação de mão de obra para a indústria brasileira. O atrelamento da economia brasileira ao capital estrangeiro ganhou contornos ainda mais significativos com uma política de facilitação da entrada do capital estrangeiro, “criando-se em consequência o famoso tripé em que o Estado funcionava como instrumento de acumulação a serviço tanto do capital nacional quanto – e sobretudo – do capital internacional” (COUTINHO, 2006, p. 181). Também se acentuou a busca de um crescimento econômico acelerado, que culminou no chamado “milagre econômico” que, na década de 1970, foi amplamente utilizado como uma das grandes realizações do Regime Militar.

Se o período militar demonstra uma atuação autoritária do estado brasileiro, também foi um momento em que a sociedade civil ganha vitalidade e os movimentos se (re)organizam e se mobilizam contra o autoritarismo vigente. Os militares que implantaram um regime autoritário viram também que

a história da ditadura foi precisamente a que teve lugar entre um Estado autoritário, que buscava cancelar e reprimir a sociedade civil, e o progressivo florescimento desta última, que o regime – não dispondo de instrumentos de mobilização como, por exemplo, um partido de massas de tipo fascista – era incapaz de evitar (COUTINHO, 2006, p.187).

O Regime Militar promoveu, ainda um conjunto de reformas da educação, atribuindo-lhe “função instrumental [...] num evidente esforço de inculcar-lhe, em todos os níveis e ramos especializados, o sentido da objetividade prática” (RELATÓRIO, 1969, p.210) ou, em outras palavras, a educação assume “função instrumental”. Nesta direção, o Regime promoveu a reforma do ensino superior, ou melhor, a Reforma Universitária e, também, as do ensino de 1o e 2o

² m 2014, ano em que se completa 50 anos do golpe militar, há muita discussão sobre o tema. Importa ressaltar que inúmeros autores se dedicaram a discutir este momento da história brasileira; dentre eles destacamos a trilogia de Elio Gaspari: A Ditadura Envergonhada, A Ditadura Escancarada, A Ditadura Derrotada. Destacamos, também, o documentário “O Dia que Durou 21 anos”.

graus, com o argumento de que era necessário renovar “a fé da imensa população estudantil nas intenções e propósitos do Governo e rompendo óbices que emperram o funcionamento da máquina educacional brasileira” (RELATÓRIO, 1969, p.210)³. Estas reformas aconteceram num cenário marcado pelo controle político e ideológico da educação, pela escassez de recursos para educação pública, de repressão a professores e estudantes que eram oposição ao regime e, também, de subordinação direta da educação aos interesses do capital. Nas palavras de Germano (2005, p.106), observamos o

descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado

No que tange ao ensino superior, objeto deste estudo, o cenário revelava um clima de terror: invasão e intervenção nas universidades; deposição de reitores que eram substituídos por aliados ao regime; aposentadoria e demissão de professores; prisão de estudantes e professores. A agitação educacional desse período era intensa e se fazia presente em várias categorias e setores da área (GERMANO, 2005).

Neste cenário, um dos problemas que ganhava relevância era “o dos candidatos sem vagas” (CUNHA, 2007, p.85), que mobilizava a sociedade em busca de uma resposta governamental para os estudantes aprovados nos vestibulares que não conseguiam vagas para ingresso na educação superior. No entanto, os estudantes, um dos setores mais aguerridos na luta contra o regime, que reivindicavam uma série de reformas do ensino superior foram, ao longo do período militar, sendo silenciados, eliminados. Uma alternativa encontrada pelos militares para resolver em parte as reivindicações foi realizar as reformas, objetivando acomodar o ensino superior à nova realidade, mas também cedendo, em parte, às reivindicações estudantis.

Assim, o Regime Militar, para atender a estas demandas e retirar das universidades o foco da resistência ao regime, promoveu pequenas reformas da educação superior que, por meio dos Decretos de n. 53 de 1966 e n. 252 de 1967, implantaram as bases fundamentais da Reforma Universitária de 1968.

Nestes Decretos, a formação de uma elite intelectual, alvo da preocupação dos militares, ganha destaque e se faz presente uma nova formatação desse projeto. O passo inicial para materializar a reforma aconteceu por meio do

³ A nova organização e funcionamento do ensino superior, ou melhor, a chamada Reforma Universitária, foi consubstanciada mais intensamente pela Lei n. 5.540/1968, enquanto as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º Graus foram feitas pela Lei n. 5.692/1971.

Decreto-Lei n. 53 de 1966, que apresentava a necessidade de articulação entre ensino e pesquisa, que deveriam compor a organização de toda a universidade. Propunha, também, uma reestruturação das unidades nas universidades, assim como a distribuição dos cargos de professor entre as novas estruturas criadas. De acordo com o Decreto, “cada unidade universitária - Faculdade, Escola ou Instituto - será definida como órgão simultaneamente de ensino e pesquisa no seu campo de estudos” (BRASIL, 1966), e este plano era incentivado a se realizar no prazo de 180 dias, contando com a assistência do então Ministério da Educação e Cultura. Esta nova organização acabou beneficiando a fragmentação dos saberes na universidade, com a criação de novas unidades, uma vez que “o ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada serão feitos em unidades próprias, sendo uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins dentre as que se incluam no plano da Universidade” (BRASIL, 1966).

Este processo se acentua com o Decreto n. 252/1967 que, a esses elementos, reúne a criação dos departamentos compreendidos como “menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoas”. O Decreto previa, ainda, “um ciclo de estudos que preceda a opção profissional”, assim como a criação da extensão como “missão educativa” que a universidade deveria “estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços” (BRASIL, 1967). Estavam lançadas as bases da Reforma Universitária de 1968, que foram consubstanciadas nos relatórios de diferentes grupos constituídos pelo Regime Militar para produzir análises e propostas para a reforma do ensino superior.

Dos vários relatórios produzidos neste contexto destacaremos, entre os divulgados em 1968, ano em que foi aprovada a Lei n. 5.640/1968, da Reforma Universitária, o Relatório Meira Matos e o do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GRTU.

O Relatório Meira Matos⁴ foi elaborado por uma Comissão Especial, constituída para propor “parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis”, intervindo também no planejamento e na proposição de “medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil” (BRASIL, 1967b).

Nesta perspectiva o Relatório, publicado em abril de 1968, apresentava explicitamente, que o “Grande Objetivo” da educação era ser “instrumento de maior alcance para a consecução dos objetivos econômicos e sociais da Política de Desenvolvimento” (RELATÓRIO, 1969, p.210). Nesta direção, o Relatório apresentava os problemas que a educação superior sofria à época e as soluções

⁴ A Comissão foi constituída por coronéis e professores e presidida pelo coronel Carlos de Meira Mattos (BRASIL, 1967b).

para garantir sua “função instrumental” e, dentre os pontos críticos, foram listados:

- inadequabilidade estrutural do MEC;
- crise de autoridade no sistema educacional;
- insuficiência de remuneração atribuída aos professores gerando deturpações no exercício da profissão, particularmente no tocante ao professorado das escolas superiores federais;
- conceito equívoco e injustificável do que seja liberdade de cátedra;
- ausência de uma diretriz visando ao atendimento de maior demanda anual de vagas em todos os níveis do ensino;
- implantação lenta e desordenada da Reforma Universitária, sem uma visão objetiva da necessidade de reduzir currículos e duração de formação profissional de algumas especialidades;
- inexistência de uma liderança estudantil democrática autêntica e combativa consciente de suas responsabilidades para com o País;
- insatisfações da área estudantil em face da legislação sobre as atividades gremiais e também pelos abusos cometidos em virtude das deficiências do sistema de proteção e assistência ao estudante;
- ausência de fiscalização da aplicação das verbas públicas no setor educacional e de esforços no sentido de serem encontradas novas fontes de financiamento da educação (RELATÓRIO, 1969, p. 211).

Para cada “ponto crítico”, o Relatório apresenta “soluções viáveis”: reestruturar o Ministério da Educação e Cultura; alteração do sistema de nomeação dos reitores, passando a ser uma atribuição do presidente da república; desvinculação dos professores do regime jurídico do funcionalismo público; retribuição por “produtividade do professor”; revisão dos quadros da universidade. Por fim, o relatório conclui que seria necessário, de imediato, “introduzir o sistema de créditos, aumentar o ritmo de trabalho docente já existente e articular melhor os horários no sentido do aproveitamento total dos recursos existentes (salas de aula, laboratórios, etc.)” (RELATÓRIO, 1969, p. 227). No longo prazo seria necessário implantar “cabalmente a nova Universidade Brasileira [...], voltada para o futuro da tecnologia e da ciência, e que nos identifique como Nação e como povo” (p.227).

O Relatório reconhecia que já estava em andamento a implantação da reforma do ensino superior, resultante dos Decretos n.53/1966 e 252/1967 e materializada em quase todas as universidades. Neste movimento, destaca a vinculação entre ensino e pesquisa técnico-científica; a reorganização das unidades de ensino; “a criação das grandes áreas de conhecimentos [...] concentrando nessas áreas todos os recursos de ensino e pesquisa” (RELATÓRIO, 1969, p. 224).

Outro documento, produzido em 1968, foi resultante do trabalho do

GRTU, que ofereceu as bases para a Reforma, elaborando inclusive as minutas das leis e decretos de normatização da Reforma. Ainda, tentando conter a oposição dos estudantes, o Relatório tem início reconhecendo a importância deste grupo para a discussão da universidade, explicando que os mesmos foram convocados, mas não compareceram para a realização deste estudo. O Relatório justifica a ausência dos estudantes no grupo e atribui às organizações estudantis a culpa pela não participação dos mesmos:

o Senhor Ministro da Educação telegrafou aos Presidentes dos Diretórios Centrais de todas as Universidades, solicitando a apresentação de listas de nomes a fim de que o Senhor Presidente da República indicasse dois estudantes para compor o Grupo, na forma prevista pelo Decreto que o criou. Infelizmente o apelo não teve acolhida desejada. Cumpre, desde logo, acentuar que, sendo a universidade primordialmente destinada aos estudantes, sua participação nos estudos da Reforma Universitária era considerada essencial pelo Governo e por todos os membros do Grupo. Espera-se, contudo, da crítica construtiva dos estudantes às soluções propostas, a contribuição decisiva para a efetivação da reforma da Universidade (BRASIL, 1983, p. 9-10).

O ano de 1968, foi marcado por grandes manifestações estudantis, de acirramento dos movimentos armados e, por outro lado, de recrudescimento do Regime Militar, que culminou com publicação do AI-5, um dos expedientes legais mais autoritários do período.

O GRTU produziu um relatório propondo que se intensificasse o processo de racionalização da administração universitária e de reorganização da estrutura das universidades, como já indicado nos Decretos de 1966 e 1967. A expansão do ensino superior também era defendida como uma possibilidade de resolver a crise dos excedentes, ou seja, a falta de vagas nas universidades. O anteprojeto de lei produzido pelo grupo, que se transformou na Lei n.5540 de 1968, materializou os pontos centrais da reforma: introduziu a estrutura departamental e extinguiu a cátedra; adotou o sistema de crédito por disciplina e periodicidade semestral; dividiu o curso de graduação em duas partes, um ciclo básico e um ciclo profissional; modificou o regime de trabalho dos professores com a introdução da dedicação exclusiva; estabeleceu que as instituições de ensino superior deveriam se organizar, preferencialmente, sob forma de universidade e definiu as funções de ensino e pesquisa como indissolúveis no ensino superior (BRASIL, 1983).

Avaliando o Relatório do Grupo de Trabalho, o conselheiro Celso Kelly (1968) do Conselho Federal de Educação afirma, em setembro de 1968, que

as transformações por que vêm passando as universidades se têm reduzido a aspectos de organização e estrutura. [...] Todavia, pela pesquisa nas escolas, poder-

se-á atingir a revelação da problemática brasileira, que não é o caminho exclusivo do desenvolvimento, mas todo um contexto de problemas e projeções sobre o futuro, na medida em que a audácia do espírito possa chegar a formulações inéditas” (KELLY, 1968, p. 49-50).

Nesta direção, Celso Kelly (1968, p. 50) critica que “em nome do desenvolvimento se pensa mais em termos de desenvolvimento econômico, de sentido imediatista, do que no harmonioso desenvolvimento das faculdades e possibilidades humanas”. Em outro trecho, o conselheiro reitera que a reforma atingia a “organização, estrutura, financiamento e funcionalidade”, mas esperava que, após admitir os ganhos que a reforma propunha, “o empenho passará ao domínio da revisão, em profundidade, do papel ou missão das universidades, de suas funções, de seus processos, de sua generosa e eficiente presença nos destinos humanos e nos da comunidade” (p.51).

Pode-se afirmar que a Lei n. 5540/1968, que materializa a Reforma Universitária, não apresentava, para os componentes do Regime Militar, novidades para a universidade. Nas palavras de Chauí (1980, p.35) “a universidade será reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 64 e reclamava sua recompensa”

Avaliando a reforma implantada em 1968, Saviani (2008, p. 307-308) afirma que

em suma, a estrutura universitária que nos foi legada pelo Regime Militar acarreta consideráveis dificuldades à qualidade do ensino, determinadas pelos seguintes fatores: eliminação das turmas/classes resultante da departamentalização aliada à matrícula por disciplina e ao regime de créditos, dificultando o trabalho dos professores junto aos alunos e desconsiderando as especificidades das diferentes carreiras profissionais na programação das disciplinas que integram os respectivos currículos; substituição do período letivo anual pelo semestral, reduzindo o tempo de trabalho pedagógico do professor com seus alunos, o que inviabiliza a superação das eventuais lacunas e dificulta a assimilação efetiva, pelos alunos, dos conhecimentos constitutivos das disciplinas consideradas indispensáveis à sua formação,

Este legado da Lei tinha, pois, por um lado, uma vertente voltada à desmobilização política dos estudantes e, por outro, uma racionalização acadêmica, administrativa e tecnicista em sua estruturação. Cabe destacar, no entanto, que a universidade aparece como referência em termos de formato acadêmico para a oferta de ensino superior. Além disto, a pesquisa e o desenvolvimento das ciências passam a existir como objetivos precípuos, sendo que a pesquisa seria

indissociável do ensino superior (Art. 1º e 2º da Lei n. 5540/1968). Assim, as universidades deveriam “progressivamente e na medida de seu interesse e de suas possibilidades, estender a seus docentes o Regime de Dedicção exclusiva às atividades de ensino e pesquisa” (Art. 34). Já os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deveriam ser estabelecidos pelas universidades, dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas (Art. 36).

A organização das universidades, de acordo com o Art. 11, deveria manter as seguintes características:

- a) unidade de patrimônio e administração;
- b) estrutura orgânica com base em **departamentos** reunidos ou não em unidades mais amplas;
- c) **unidade de funções de ensino e pesquisa**, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- d) **racionalidade de organização**, com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- e) **universalidade de campo**, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;
- f) **flexibilidade de métodos e critérios**, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa (BRASIL, 1968, grifos nossos).

Por sua vez, os cursos de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação, e de especialização e aperfeiçoamento, integravam as modalidades de cursos que poderiam ser ofertados pelas universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior. O Art. 24 atribuía ao CFE a tarefa de conceituar os cursos de pós-graduação, devendo baixar normas para sua organização, validade de estudos e credenciamento dos cursos.

É, portanto, neste cenário de reforma do ensino superior, que ocorre a constituição da pós-graduação, fazendo com que ela passe a ocupar papel importante na reconfiguração deste nível de ensino. A pós-graduação e a pesquisa passam a exercer uma centralidade significativa na materialização da reforma, como veremos a seguir.

A CONSTITUIÇÃO E A FUNÇÃO SOCIAL DA PÓS-GRADUAÇÃO: O ARCABOUÇO DE SUA CRIAÇÃO

Na avaliação de alguns autores (GERMANO, 2005; SAVIANNI, 2008), a pós-graduação seria um dos legados da Ditadura Militar, que a implementou a partir de 1968, como uma das estratégias de consolidação da Reforma Universitária, destacando-se a perspectiva da formação de quadros de alto nível, a pesquisa e o desenvolvimento das ciências, sobretudo em termos de novas tecnologias e conhecimento aplicado para o crescimento econômico do país.

O movimento de implementação da pós-graduação vinha se materializando desde 1965⁵, quando o Parecer Sucupira (Parecer nº 977 CES/CFE/1965) indicava a necessidade de conceituar e estabelecer a formatação dos cursos e também de desenvolver

uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos pós-graduados [...] esses cursos destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, ‘equivalentes aos de m^áster e doctor da sistemática norte-americana’, fixando o Conselho ‘as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas’ (CFE, 1965, p. 162).

Ao apresentar o histórico da pós-graduação, o Parecer Sucupira apresenta a experiência da universidade norte-americana como um exemplo para a implantação dos estudos pós-graduados no Brasil. Como justificativa para a criação dos cursos no Brasil, o conselheiro afirma que o “extraordinário progresso do saber em todos os setores” torna impossível fazer uma formação completa na graduação. Assim, os cursos de pós-graduação teriam como finalidade “conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário [...] e se transforme em centro criador de ciência e cultura”, mas também formasse os professores universitários (CFE, 1965, p. 165).

O Parecer propõe o “escalonamento”, a exemplo do modelo norte-americano, da pós-graduação em dois níveis: mestrado e doutorado, sem que a conclusão de um seja necessariamente condição para ingresso em outro nível. Os cursos propostos teriam, em larga medida, uma organização semelhante à atual, ou seja, uma primeira fase de aulas, seminários, com um “exame geral que verifique o aproveitamento e a capacidade do candidato” e uma segunda fase, em que o aluno se dedica “à investigação de um tópico especial da matéria de opção,

⁵ Havia, em 1965, 38 cursos de pós-graduação (27 de mestrado e 11 de doutorado). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-28032009000100004&script=sci_arttext. Acesso em 22 de jun. 2014.

preparando a dissertação ou tese que exprimirá o resultado de suas pesquisas” (CFE, 1965, p.171).

Na avaliação de Saviani (2008, p. 310), o modelo americano serviu como referência para a implantação da pós-graduação no Brasil, mas a influência europeia também foi decisiva, uma vez que

a experiência de pós-graduação brasileira resultou, pois, dessa dupla influência: o modelo organizacional americano que foi articulado, no funcionamento efetivo do processo formativo, com o modelo europeu pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido. Daí termos chegado a um modelo brasileiro de pós-graduação, sem dúvida bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem, pois promoveu a fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia.

No relatório Atcon (1966)⁶ havia uma orientação explícita de “melhorar o elemento humano que já possui e, ao mesmo tempo, proceder à preparação do ainda não existente, no que diz respeito às suas previsíveis futuras exigências”(RELATÓRIO ATCON, 1966, p. 90). Para isto, o Relatório indicava que uma das possibilidades seria a de que a Capes⁷ criasse, em cada universidade, um “fundo de aperfeiçoamento do seu pessoal docente”(idem, *ibidem*) e indicava também que fosse criado um fundo destinado ao “aperfeiçoamento ou formação adicional de pessoas que ainda não pertencem aos quadros efetivos de uma universidade” (idem, *ibidem*).

Endossando esta posição, o Grupo de Trabalho (GT) da Reforma Universitária afirmava que a pós-graduação constitui “a cúpula de estudos, o nível de cursos em que se desenvolve a pesquisa científica [...] se afirma a gratuidade criadora das mais altas formas de cultura universitária” (BRASIL, 1983, p. 39) e reconhecia que o governo federal deveria assumir a política de pós-graduação, uma vez que as universidades não teriam condições para isto. Papel de destaque

⁶ De acordo com Cunha (2007), Rudolph P. Atcon foi uma figura bem conhecida no Brasil no período de 1965-1968, prestando serviços ao governo brasileiro. Depois do golpe de 1964, a partir do acordo assinado entre o MEC e a Usaid, em maio de 1965, Atcon foi contratado pela Diretoria do Ensino Superior para “propor as alterações estruturais que julgasse necessárias para as universidades brasileiras” (CUNHA, 2007, p. 188). O Relatório é resultante das visitas de Atcon às universidades brasileiras em 1968, quando buscava dados para o seu diagnóstico.

⁷ A Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação (MEC), foi criada em 1951. Ela desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), atuando, sobretudo, no fomento e avaliação dos cursos/programas.

foi atribuído ao CNPq⁸, seja para a criação dos centros regionais de pesquisa⁹, sugerido pelo Relatório, seja para a indução da política de pós-graduação.

Neste movimento, constatamos que a pós-graduação assume o *locus* de elitização da educação superior, mas também de afirmação da pesquisa como uma das dimensões indissociáveis do trabalho docente na educação superior. Na análise de Chauí (1980),

a institucionalização da pós-graduação, ao recuperar a verticalidade do ensino universitário, repõe a discriminação sócio-econômica que fora abrandada na graduação [...]. Sua finalidade real, porém, é bem outra. Por seu intermédio, a expansão do ensino universitário é contida, ao mesmo tempo em que permite, no interior da universidade, comandar carreira [...] (CHAUÍ, 1980, p. 37).

O processo de implantação da pós-graduação “tornou possível a pesquisa universitária, ainda que de forma mutilante. Isto, contudo, se efetivou sob a inspiração de uma doutrina militar de segurança nacional, com o patrocínio do regime ditatorial e salvacionista” (GERMANO, 2008, p. 327). Na análise de Saviani (2008, p. 210) “embora implantada segundo o espírito do projeto militar do ‘Brasil grande’ e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica”.

O processo de implantação da pós-graduação aconteceu de forma

⁸ O CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - foi criado em 1951, com a finalidade de “promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras”. Atualmente é um órgão de fomento à pesquisa, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), tendo por objetivo “participar na formulação, execução, acompanhamento, avaliação e difusão da Política Nacional de Ciência e Tecnologia”. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/competencias>. Acesso em: 22 jun. 2014.

⁹ Em outubro de 1968, o Decreto n. 63.343 normatizava a criação dos Centros Regionais de Pós-Graduação para ofertar cursos de mestrado e doutorado, mas também para “aperfeiçoamento e atualização para os professores de ensino superior e técnicas no exercício de sua profissão” (BRASIL, 1968). A criação dos Centros se justificava na “importância fundamental” da pós-graduação “para a pesquisa científica, a formação de professores do ensino superior e tecnólogos de alto padrão”. A argumentação para não fazê-lo nas universidades, estava ancorada no fato de que era necessária a “implantação sistemática dos cursos de pós-graduação”, a falta de “recursos humanos e materiais suficientes”, a necessidade de oferecer condições adequadas de trabalho “aos cientistas brasileiros e de se estimular o retorno dos que se encontram no estrangeiro” e, por fim, de que “a existência de cursos de pós graduação é matéria de interesse nacional, tendo em vista a expansão e o aprimoramento do ensino superior e a necessidade de desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica” (BRASIL, 1968). A criação dos centros seria de responsabilidade da Capes e do Conselho Nacional de Pesquisas e o credenciamento dos cursos, assim como as normas de aprovação, seriam de competência do Conselho Federal de Educação. O Decreto também previa que a criação desses centros beneficiasse a formação dos professores que não possuíam o mestrado e que o pagamento de bolsas para cursos no exterior, muito comuns à época seriam oferecidas apenas quando os centros nacionais não oferecessem cursos na área. De acordo com o Cury (2005, p.15) esses centros regionais “não chegaram a funcionar e por isso o ministro Jarbas Passarinho, em 1973, nomeou comissão especial para formular uma nova política de pós-graduação”.

acelerada a partir de 1968, como observaremos a seguir. Para isto, teve papel preponderante a Capes, a quem competia o fomento dos cursos e a sua avaliação, e o CNPq, a quem competia incentivar as carreiras e a produtividade dos pesquisadores. Além disto, a pós-graduação brasileira contou, sistematicamente, com planos nacionais de pós-graduação, desde os anos 1970. Nesta direção, destacam-se os seguintes Planos Nacionais de Pós-graduação: I PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985), III PNPG (1986-1989); IV PNPG (2005-2010); V PNPG 2011-2020.

A EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980

Se o Parecer Sucupira, em 1965, fazia um esforço no sentido de conceituar o que seria a pós-graduação e a incipiente criação dos cursos de mestrado e doutorado, constata-se que, naquele mesmo ano, foram identificados apenas 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado. Uma década depois, este número sofreu um salto significativo, revelando a importância que a pós-graduação teve no projeto dos militares. O I Plano Nacional de Pós-graduação (I PNPG), de 1975, apresentava um pouco do histórico da pós-graduação, informando que:

Há cerca de 50 instituições de ensino superior onde se realizam cursos de pós-graduação: 25 federais, 10 estaduais e municipais e 15 particulares. Nestas instituições, encontramos atualmente 158 áreas de concentração em mestrado e 89 áreas de concentração em doutorado, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação; e 195 núcleos de mestrado e 68 de doutorado estão indicados como centros de excelência pelo Conselho Nacional de Pesquisas.

Em 1973, foram preenchidas cerca de 7.000 vagas nestes cursos, havendo, em suas várias fases, cerca de 13.500 alunos, assim distribuídos: 5.000 nas instituições federais, 5.800 nas estaduais e municipais e 2.700 nas particulares. Na mesma época, estavam envolvidos com as atividades de pós-graduação cerca de 7.500 professores, dos quais 50% doutores, 20% mestres, 12% livres-docentes e catedráticos, e 18% sem titulação. O sistema tituló, até 1973, cerca de 3.500 mestres e 500 doutores, dos quais cerca de 50% foram absorvidos pelo magistério e os demais pelo mercado de trabalho profissional (BRASIL, 1975, p. 121).

Os dados indicam que o crescimento do número de programas ganha uma relevância, mas também o número de titulados formados em dez anos é muito expressivo para uma pós-graduação que estava sendo estruturada naquela década. Para Cury (2005), um dos motivos que explica este rápido crescimento e consolidação da pós-graduação é a atuação da Capes e CNPq, que ficaram incumbidos, a partir do Decreto-lei nº 464, de 1969, de “promover a ‘formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior’ e compor para

tanto uma política nacional e regional definida pelo CFE e promovida por uma comissão executiva” (CURY, 2005, p. 16). Pode-se destacar, ainda, o surgimento e o fortalecimento de entidades de diferentes áreas do campo científico-universitário, que tiveram papel significativo na promoção do conhecimento científico¹⁰.

Apesar de os números indicarem um crescimento vertiginoso da pós-graduação, o I PNPG constata um conjunto de problemas que precisavam ser resolvidos para consolidar essa expansão e destaca que as características mais presentes no processo eram “o isolamento e a desarticulação das iniciativas; o insuficiente apoio e orientação por parte dos órgãos diretores da política educacional e, na maior parte dos casos, uma grande diversidade de fontes e formas de financiamento” (BRASIL, 1975, p.121). O Plano também constatava que a continuidade dos programas estava “ameaçada pela inexistência de garantias, pela fragilidade dos vínculos entre os cursos e suas instituições, e pela perspectiva de redução ou corte de verbas” (BRASIL, 1975, p.124). Por outro lado, afirmava que os cursos “são muito pouco eficientes” e, neste quesito, foi avaliado o tempo para a realização dos cursos, a evasão e, por conseguinte, os baixos números de concluintes. Neste diagnóstico destacava-se, também, a concentração regional dos programas e cursos de pós-graduação e se chamava a atenção para o fato de que “o atendimento em escala nacional dependem, em grande parte, da fixação dos recursos humanos em todos os setores básicos do trabalho científico e nas várias regiões geoeeducacionais” (BRASIL, 1976, p. 125).

Para solucionar tais problemas, o I PNPG apresentava como objetivo fundamental “transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas” (*idem, ibidem*). Para cumprir tal objetivo, as diretrizes do Plano se concentravam na institucionalização do sistema de pós-graduação, na elevação dos padrões de desempenho e na expansão mais equilibrada entre as áreas e entre as regiões do País.

A avaliação realizada, em 1982, pelo II Plano Nacional de Pós-Graduação, apresentava um diagnóstico de dificuldades que se assemelhava em muito com o realizado pelo Primeiro Plano: “excessiva dependência de recursos extra-orçamentários, a sujeição a repentinos cortes de verbas, a instabilidade empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio, continuam sendo problemas básicos da pós-graduação atual” (BRASIL, 1982, p.178). O II Plano trazia, como indicativo para resolver o problema da “qualidade, manifestada seja nos profissionais, seja nas pesquisas realizadas” (*idem*, p.184), o

¹⁰ Na área de educação, por exemplo, destaca-se a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, em 1976.

“aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação” (*idem*, p.187).

Após dez anos da publicação do I PNPG, a constatação de que houve uma “rápida expansão do sistema que se refletiu na implantação de novos programas de mestrado e de doutorado” (BRASIL, 1986, p. 196), indica como a pós-graduação assume um papel de destaque nas universidades brasileiras. Os problemas inicialmente apresentados, tais como a institucionalização, os padrões de desempenho e a expansão, continuavam na pauta da discussão, mas agora ganhavam centralidade o estímulo e apoio à investigação científica e tecnológica, integrada ao desenvolvimento tecnológico do país.

Neste cenário, institui-se o III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986/1989) que tinha como objetivos: a) a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; b) a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação; c) a integração da pós-graduação ao setor produtivo. Segundo Oliveira e Fonseca (2010, p.20), este Plano

enfatizava o papel da pós-graduação no desenvolvimento nacional. Requeria-se a formação de recursos humanos de alto nível, visando à independência econômica, científica e tecnológica para o País. Dentro dessa perspectiva, a ênfase principal desse Plano está no desenvolvimento da pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação. Requeria-se, ainda, a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia e ao “setor produtivo”, em atendimento das prioridades nacionais. A pesquisa aparece de modo indissociável da pós-graduação e da ciência e tecnologia, dirigindo-se para a consolidação e melhoria dos cursos e a institucionalização da pesquisa nas universidades. Cabe lembrar que tanto a Lei nº 5.540/68 como a Constituição Federal de 1988 estabeleceram o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades, o que certamente implica na institucionalização da pós-graduação e da pesquisa.

O III PNPG (1986-1999) reconhecia o crescimento da pós-graduação como indica o quadro 1, a seguir:

Quadro I: Aspectos comparativos do sistema de pós-graduação – 1975/1985

Aspectos comparativos	1975	1985
Total de programas de mestrado, cadastrados	370	787
Total de programas de doutorado, cadastrados	89	325
Total de professores envolvidos com atividades de pós-graduação	7.500	20.900

Aspectos comparativos	1975	1985
Total de docentes com doutorado ou livre-docência que atuam na pós-graduação	4.000	10.000
Formação de mestres	4.000 (acumulado)	4.000 (por ano)
Formação de doutores	600 (acumulado)	600 (por ano)
Tempo médio de titulação para mestrado	S/I*	5 anos
Tempo médio de titulação para doutorado	S/I *	5,5 anos
Percentual de alunos matriculados que atingem a titulação (por ano)	15%	15%
Índice de evasão de alunos do total de alunos matriculados (por ano)	50%	45%
Cursos de mestrado com bom desempenho	51%	62%
Cursos de doutorado com bom desempenho	46%	60%

Fonte: Brasil, 1986, p.197.

Os dados indicavam o crescimento da pós-graduação e, também, da formação de novos pesquisadores. No entanto, tais números sinalizavam pontos de estrangulamento no que tange, especialmente, ao “elevado grau de saturação de parte do sistema de pós-graduação, observando-se um número excessivo de orientandos para os pesquisadores disponíveis” (BRASIL, 1986, p. 199).

Cury (1988, p. 67), ao defender que a pós-graduação “merece aparecer numa nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB)”, ressaltava que a universidade deveria ser o “lugar prioritário da produção-transmissão-devolução do saber e a pós-graduação como momento específico e aprofundado da produção do conhecimento”. Para isto, seria necessário recursos específicos, dentro do orçamento das universidades e, também, a “presença da comunidade científica nos órgãos de fomento e nas decisões maiores” (*idem*, p. 58).

Ao considerar o movimento realizado pela pós-graduação, Cury (2005, p. 10) avalia que “uma das razões do sucesso da política de pós-graduação deve-se a essa continuidade aperfeiçoada, que sempre contou com o fomento do Estado e com o apoio e a participação da comunidade científica”.

Acompanhando o processo de consolidação, percebemos todo um movimento articulado do estado brasileiro em direção à pós-graduação: órgãos responsáveis pela normatização, acompanhamento, avaliação, fomento, mas também um planejamento bem estruturado das ações em desenvolvimento. A pós-graduação tornou-se, pois, uma política de Estado, contando com a efetiva participação dos docentes da pós-graduação, dos pesquisadores e das entidades científicas das diferentes áreas do campo científico-universitário.

A PÓS-GRADUAÇÃO E A PESQUISA A PARTIR DOS ANOS 1990: EXPANSÃO ACELERADA, NOVOS PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO E NOVAS DEMANDAS

A pós-graduação continua a crescer acentuadamente, a partir da segunda metade dos anos 1990. No período de 1976 a 1990, o número de cursos havia saltado de 673 para 1.485. Na primeira metade dos anos 1990, o crescimento não foi tão acentuado, passando de 1.485, em 1990, para 1.624, em 1996. Todavia, no período de 1996 a 2004, registra-se novamente um crescimento expressivo, passando de 1.624 para 2.993. Se considerarmos o número de cursos recomendados pela Capes, no período de 1976 a 2004, houve um salto de 673 para 2.993 cursos, o que representa um aumento de 5,6% ao ano. Neste período, o crescimento do doutorado foi mais acentuado que o do mestrado, como se vê na Tabela 01.

**Tabela 01 – Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação:
Número de Cursos nos anos 1976, 1990, 1996 e 2004**

Nível	1976(1/)	1990	1996	2004 (21 maio)	Taxa geométrica (% ao ano)		
					2004/1976 (27a 5m)	2004/90 (13 a 5m)	2004/96 (7a 5m)
Mestrado	490	975	1.083	1.959	5,2	5,3	8,3
Doutorado	183	510	541	1.034	6,5	5,4	9,1
Total	673	1.485	1.624	2.993	5,6	5,4	8,6

(1/) Ano de início do processo de avaliação dos cursos de pós-graduação pela Capes.

Fonte: Brasil, Capes/PNPG - 2005-2010 (BRASIL, 2004, p. 28).

Em 2004, a oferta dos cursos de mestrado e doutorado é bem maior nas Instituições de Ensino Superior públicas, que respondem por 82% da oferta dos cursos de mestrado e por 90% dos cursos de doutorado. As instituições federais respondiam pela oferta de 55%, enquanto que as estaduais respondiam por 27%, seguidas das particulares, com 18%. Destaca-se que o setor privado cresceu de forma expressiva na pós-graduação, passando de 87 cursos para 346 no mestrado e de 44 para 96 no doutorado, no período de 1996 a 2004 (BRASIL, 2004).

O crescimento no número de cursos de mestrado e de doutorado também significou um crescimento expressivo no número de alunos matriculados. Em 1987, havia 37.195 alunos matriculados no mestrado e, em 2003, este número saltou para 112.314, representando um crescimento de 300% no período. Já no doutorado, o número de matriculados saltou de 7.914, em 1987, para 40.213,

em 2003. Por sua vez, o número de titulados no mestrado saltou de 5.737, em 1990, para 27.630, em 2003. Os titulados de doutorado passaram de 1.302, em 1990, para 8.094, em 2003. Também ocorreu aumento significativo no número de docentes atuando na pós-graduação (mestrado e doutorado). Em 1987, havia 13.349 docentes e, em 2003, este número alcançou 32.354 docentes (BRASIL, 2004).

Em 2005, ocorre a aprovação do IV PNPG - 2005-2010 (BRASIL, 2005). A política para este novo período, expressa neste Plano, indica que a pós-graduação deve contribuir com o desenvolvimento econômico-produtivo, com as políticas de Estado e com as organizações da sociedade. Garantir a relevância social e econômica do ensino superior também desafiou a política de ciência, tecnologia e inovação, tal como expressa o Plano de Ação de Ciência, Tecnologia e Inovação, lançado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), para o período de 2007 a 2010 (BRASIL. MCT, 2007). Segundo Oliveira e Fonseca (2010, p. 21), o PNPG (2005-2010)

ênfatisa a expansão do sistema, a melhoria do seu desempenho, a necessidade de financiamento para sua sustentabilidade, a diversificação do modelo de pós-graduação, a cooperação internacional, a formação de recursos humanos no exterior e, finalmente, uma avaliação baseada na 'qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade [...]'. Entende-se que a qualidade é preponderantemente aferida por índices, que devem se refletir nos produtos dos programas de pós-graduação. Dentre eles: a relevância do conhecimento novo, sua importância na interação da pós-graduação com o setor empresarial; a produtividade dos orientadores e a participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação; a qualificação de funcionários de empresas pelos cursos de mestrado, uma vez que indica uma maior inserção do programa na sociedade; a avaliação da produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social; os novos processos e produtos, expressos por patentes depositadas e negociadas, por transferência de tecnologia e por novos processos de produção; o aumento do valor agregado dos produtos brasileiros e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado.

De modo geral, observa-se que os planos, sejam de pós-graduação, sejam de ciência e tecnologia, vão se ajustando mais efetivamente aos objetivos e metas do desenvolvimento econômico do país. Já no IV PNPG - 2005-2010 (BRASIL, 2005) observam-se ações voltadas para o planejamento e programas estratégicos do país, buscando maior articulação entre universidades, institutos de pesquisa, setores empresariais e outras agências vinculadas ao desenvolvimento nacional. A interação entre universidade e empresa é mais efetivamente buscada, por

meio de novas formas de fomento e de regulamentação, tendo em vista gerar conhecimentos, tecnologias e inovações que favorecessem a competitividade industrial, sobretudo em áreas consideradas estratégicas, tais como: softwares, fármacos, semicondutores e microeletrônica, biotecnologia e nanotecnologia, biodiversidade, energia, dentre outras.

Considerando que é na universidade pública e, em especial, na pós-graduação, que ocorre a maior parte das pesquisas e geração de tecnologia e inovação no Brasil, os órgãos governamentais de Ciência, Tecnologia e Inovação, de fomento à pesquisa e de avaliação da pós-graduação vêm, desde os anos 1970, estabelecendo políticas que colocam a pós-graduação como fator estratégico no processo de desenvolvimento econômico do país. Neste contexto, coube à Capes e, em parte, ao CNPq, desde o Regime Militar, o papel de fomentar a política do sistema nacional de pós-graduação, mediante ações e mecanismos que ampliassem a produção intelectual dos docentes-pesquisadores dos programas e cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado), visando maior discriminação em termos da qualidade e da excelência dos cursos/programas, tendo em vista a produção de novos conhecimentos para o desenvolvimento nacional, no contexto da globalização produtiva.

O resultado de todo este empreendimento para criar, consolidar e expandir a pós-graduação no Brasil pode ser visualizado nos números atuais. Se, em maio de 2004, havia 2.993 cursos de mestrado e doutorado, em 2014 este número saltou para 5.670, sendo 3.157 mestrados acadêmicos, 1.941 doutorados e 572 mestrados profissionais. A maior parte desses cursos/programas se concentra nas regiões sudeste e sul do país, consideradas as mais ricas e consolidadas, em termos da oferta de educação superior. É nessas regiões, também, que se concentram os cursos melhor avaliados no sistema Capes, ou seja, com notas cinco, seis e sete. Dentre as áreas com maior número de cursos/programas destacam-se: interdisciplinar, ciências agrárias, educação, letras/linguística, medicina, biodiversidade e ensino.

Tabela 02 - Relação de Programas e Cursos de Mestrado e Doutorado Recomendados e Reconhecidos, por Região

REGIÃO	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Centro-Oeste	308	138	7	37	126	434	264	133	37
Nordeste	752	356	16	99	281	1.033	637	297	99
Norte	195	98	4	32	61	256	159	65	32

Sudeste	1.741	404	28	288	1.021	2.762	1.425	1.049	288
Sul	795	282	7	116	390	1.185	672	397	116
Brasil:	3.791	1.278	62	572	1.879	5.670	3.157	1.941	572

Fonte: SNPG Data Atualização: 20/06/2014.

Legenda: M - Mestrado Acadêmico / D – Doutorado / F - Mestrado Profissional / M/D - Mestrado Acadêmico/Doutorado

As perspectivas para os próximos dez anos são de intensificação do processo de expansão da pós-graduação e da pesquisa no Brasil. Em 2010, foi aprovado o PNPG 2011-2020, com novas diretrizes, estratégias e metas que explicitam a política e a expansão da pós-graduação e pesquisa no Brasil. Em linhas gerais, o novo Plano foca na expansão e correção de assimetrias regionais, criação de uma agenda nacional de pesquisa, sobretudo em áreas prioritárias, aperfeiçoamento da modelo de avaliação da Capes, incentivo à interdisciplinaridade e a ações voltadas para elevar a qualidade da educação básica e outras modalidades de educação. Paralelamente a este Plano, foi aprovado, em junho de 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que também traz duas metas e estratégias para expansão da pós-graduação.

A meta 14 do PNE trata de “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (BRASIL, 2014). Em 2011, foram titulados 42.830 mestres e 12.217 doutores no país. Portanto, o esforço nos próximos 10 anos, a contar da aprovação do PNE, deverá se concentrar na formação de doutores, que implicará em duplicar as matrículas existentes.

De modo complementar, a meta 13 do PNE propõe “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores”. (BRASIL, 2014). Se considerarmos só as IES públicas, estes percentuais já foram atingidos. Mas, no geral, incluindo o setor privado, em 2010 62,2% possuíam mestrado e 28,4% possuíam doutorado.

Dentre as estratégias das metas 13 e 14 destacam-se: a expansão do financiamento; a integração e articulação das ações da Capes com as agências estaduais de fomento à pesquisa; a expansão com uso de metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; a ampliação da oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* em novos *campi* abertos; a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, com a promoção de intercâmbio científico e tecnológico; o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento

e estímulo à inovação; o investimento na formação de doutores, de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1000 (mil) habitantes; o aumento qualitativo e quantitativo do desempenho científico e tecnológico do País e da competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Ensino Superior (IES) e demais Instituições Científicas e Tecnológicas; o estímulo à pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes e a elevação do padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2014).

ESBOÇANDO CONCLUSÕES

Acompanhando a trajetória de implantação da pós-graduação no Brasil percebemos que a Reforma Universitária realizada no Regime Militar impõe um desafio para a universidade brasileira: realizar a pesquisa que pudesse alavancar e sustentar o desenvolvimento econômico proposto pelo regime, mas também a formação da elite intelectual brasileira. Assim, a pós-graduação foi considerada uma das bases da Reforma Universitária de 1968 que, seguindo prioritariamente o modelo americano, criou cursos de mestrado e doutorado que alavancaram a pesquisa e a formação de novos intelectuais. Por outro lado, este processo estratificou a formação universitária, criando uma separação entre o mundo da graduação e o da pós-graduação e reunindo um conjunto seleto de professores, que passaram a integrar este novo *locus* do ensino superior.

A década de 1970 indica que este objetivo encontrou terreno fértil nas universidades, que se estruturaram de forma a constituir os cursos/programas de pós-graduação, estabelecendo sua normatização e as regras de seu funcionamento. Contando com o fomento e apoio, sobretudo da Capes e do CNPq, a pós-graduação teve um crescimento vertiginoso nas décadas de 1970 e 1980, se constituindo como um dos aspectos mais bem sucedidos da Reforma Universitária, uma vez que ensino de pós-graduação e pesquisa ganham um lugar por excelência na estrutura da universidade. A avaliação dos cursos e da produção científica também começa a ganhar maior relevo, assim como a atuação das entidades científicas das diferentes áreas de conhecimento.

Nos anos 1990, sobretudo a partir de sua segunda metade, vemos novamente se intensificar o processo de expansão dos cursos/programas de mestrado e doutorado. A Capes preocupa-se em alterar o modelo de avaliação, tornando-o mais discriminatório, o que faz elevar a produção intelectual, sobretudo por meio de periódicos científicos. Além disto, promove maior pressão

para que ocorra uma redução no tempo de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado. Há, pois, maior ajuste e modelação dos cursos/programas das diferentes áreas aos novos parâmetros da avaliação da Capes, o que se articula aos processos de avaliação/classificação trienal dos periódicos das diferentes áreas de conhecimento. Destaca-se, ainda, a partir de 1998, a regulamentação e incentivo à criação dos mestrados profissionais, mais intensamente voltados às demandas do setor industrial e dos setores agrícola e de serviços, tendo em vista a aplicação de conhecimentos e a geração de novas tecnologias e inovações em termos de produtos e processos.

A constituição de um sistema de pós-graduação como espaço por excelência para o desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa produziu um corpo docente altamente qualificado que, ao longo das últimas décadas, criou mecanismos de seleção cada vez mais exigentes para os docentes e discentes, fortemente modelados pelas agências de avaliação e fomento, especialmente Capes e CNPq.

A pós-graduação no Brasil expandiu-se associada ao modelo de avaliação e financiamento criado no âmbito da Capes. Gozando de legitimidade junto à comunidade científica, a avaliação tem, no entanto, intensificado o trabalho docente e a produtividade intelectual, tendo em vista alcançar uma *performance* produtiva que coloque o país no cenário competitivo da globalização e da ciência internacional. A ênfase conferida ao quantitativismo vem sendo objeto de questionamentos no campo acadêmico, principalmente quanto à sua utilização como medida básica da qualidade dos cursos. Este certamente é um dos dilemas atuais da pós-graduação, cada vez mais preocupada com a produção intelectual e com os resultados, secundarizando o debate sobre a formação e qualidade da produção. Isto tem repercussão cada vez mais intensa na vida acadêmica de professores e alunos e, sobretudo, na gestão dos cursos/programas, que se dedicam permanentemente a atender às exigências da Capes em termos de avaliação, uma vez que a coleta de dados é anual e que a avaliação/classificação dos programas é trienal. Os efeitos negativos da avaliação são cada vez mais sentidos e discutidos em termos da qualidade da produção, do tempo para a formação e orientação dos estudantes, para a realização das pesquisas e para o foco da gestão dos programas de pós-graduação e pesquisa científica.

É inegável, no entanto, o patrimônio intelectual e material constituído no Brasil a partir da estruturação da pós-graduação desde os anos 1960. O sistema de pós-graduação e pesquisa no Brasil, com seu modelo de fomento, avaliação, acompanhamento e envolvimento da comunidade científica, possui grande prestígio nacional e internacional, sendo referência para governos de vários países e para a comunidade científica internacional. A pós-graduação brasileira

contribuiu, ao longo de décadas, para a afirmação da formação de docentes e pesquisadores de alto nível e para o desenvolvimento da pesquisa, das ciências e tecnologias como parte da vida indissociável do trabalho acadêmico nas universidades.

A marca mais profunda da pós-graduação brasileira no contexto atual talvez seja, no entanto, a sua profunda vinculação e dependência do Estado, sobretudo por meio do fomento articulado à avaliação dos cursos/programas. Disto decorrem questionamentos diversos: ao processo de homogeneização da “qualidade” dos cursos/programas e da produção do conhecimento, à avaliação quantitativa e aos constrangimentos que repercutem nos tempos de formação/orientação. Se, por um lado, incentiva-se a expansão por meio de programas e fomentos diversos, por outro, adota-se mecanismos de indução que cerceiam a liberdade acadêmica de formação, pesquisa e produção de conhecimento. Dentre os aspectos mais privilegiados e que impactam os cursos/programas atualmente, destacam-se: a intensificação da produção bibliográfica como critério de avaliação, a internacionalização do conhecimento, a ênfase na interdisciplinaridade, a avaliação permanente do desempenho; a focalização nos resultados e produtos, a forte vinculação entre avaliação e fomento e a priorização de algumas áreas consideradas estratégicas pelas agências de fomento, dentre outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 mai. 2014.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 mai. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967b**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62024-29-dezembro-1967-403237-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 mai. 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 10 mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes). **Plano Nacional de Pós-Graduação. 2005-2010**. Brasília, 2004.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)**. Brasília, 1975. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 10 mai. 2014.

BRASIL. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)**. Brasília, 1982. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf. Acesso : 10 mai. 2014.

BRASIL. **Reforma universitária**. Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto do Executivo nº. 62.937/1968 (Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e da outras providencias). Ministério da Educação e Cultura, 3ª. ed., 1983.

BRASIL. **III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)**. Brasília, 1986. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf. Acesso em: 10 mai. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília: MEC/Capes, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Versão para sanção presidencial. Brasília, 03 de junho de 2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: Descaminhos da educação pós-68. Cadernos de Debate, São Paulo, Brasiliense, 1980, p. 31-56.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CFE nº 977/1965, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**. n.30, p. 162-173. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In.: LIMA, Júlio César França (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CURY, Carlos Jamil. A pós-graduação e a nova Lei de Diretrizes e Bases. **Em Aberto**. Brasília, ano 7, n.38, abr./jun.1988. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/655/582>. Acesso em: 27 abr. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**: 40 anos da Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, n.30, p.7-20, set/out/nov/dez. 2005

DAGNINO, Renato. A relação universidade-empresa no Brasil e o “argumento da hélice tripla”. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 2, n. 2, p. 267-307, jul-dez 2003.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, João F. A avaliação da pós-graduação e o seu impacto no trabalho acadêmico dos professores brasileiros. In: João F. Oliveira; Afrânio M. Catani; Naura S. C. Ferreira. (Org.). **Pós-graduação e avaliação**. 1ªed. Campinas - SP: Mercado-de-letras, 2010, v. 1, p. 109-131.

GERMANO. José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, vol.28, n.76, set./dez.2008.

GERMANO. José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KELLY, Celso. Declaração de voto do conselheiro Celso Kelly ao projeto de Reforma Universitária. **Documenta/MEC**, n. 90, set./1968.

OLIVEIRA, João F.; FONSECA, M. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. *In*: OLIVEIRA, João F.; CATANI, Afrânio M.; FERREIRA, Naura S. C. Ferreira. (Org.). **Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 15-52.

RELATÓRIO Meira Matos. Rio de Janeiro, **Paz e Terra**, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, vol.28, n.76, set./dez.2008.

SGUISSARDI, Valdemar & SILVA JR., João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009. 271 p.

MIRIAM FÁBIA ALVES é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Email: miriamfabia@gmail.com

JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisador do CNPq. E-mail: joão.jferreira@gmail.com

Recebido em maio de 2014
Aprovado em junho de 2014