

Os Primeiros Passos da Pós-Graduação no Brasil: A Questão da Dependência

Cássio Miranda dos Santos

Resumo

O presente artigo trata da história dos mestrados no Brasil, enfocando a questão da implantação de um modelo dependente de pós-graduação. Iniciando o levantamento histórico na década de 30, o trabalho enfatiza a década de 60, tratando do contexto político-econômico da implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil, com a publicação da Parecer 977/65 do relator Newton Sucupira.

Palavras-chave: Pós-graduação – Mestrado – Ensino superior – Dependência.

Uma abordagem da história da pós-graduação no Brasil é de suma importância para a compreensão de sua evolução e de seu estágio no final do século XX. Focalizar historicamente a gênese da pós-graduação implica levantar e analisar as pessoas e instituições envolvidas nesse processo que, refletindo idéias e aspirações de seu tempo e de seu grupo, manifestam preferência por determinadas formas de educação. Só depois de estabelecidos esses 'pré-supostos', que pertencem à racionalidade filosófica e política, é que entram em ação as ciências pedagógicas, exercendo uma racionalidade de segundo nível, que é a racionalidade técnica (Mendes, 1972, p.251).

Cássio Miranda dos Santos
Doutor em Educação, Universidade Estadual de São Paulo.
Professor de Didática e Filosofia da Educação, Centro Universitário de Belo Horizonte, MG.

A história da pós-graduação no Brasil é bem recente. Em 1931, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, Francisco Campos apontava para a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus (O Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931 -Reforma Francisco Campos- já fazia referência a cursos de doutorado a serem implantados na Universidade do Rio de Janeiro) (Goes, 1972, p.224-231). Naquele mesmo ano, foi implantado o doutorado em Direito na Universidade do Rio de Janeiro. Em 1939, é instituída no Rio de Janeiro a Faculdade Nacional de Filosofia, com um curso de doutorado que seguia o padrão estabelecido pelo Decreto 19.852 de 1931. Havia uma defesa de tese, após o mínimo de 2 anos de estudos sob a tutoria de um professor catedrático da área, o que indicava que o curso seguia o modelo francês de pós-graduação (Oliveira, 1995, p.102; Fávero, 1989). Na fundação da Universidade de São Paulo (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), em 1934, criou-se também um doutoramento no modelo europeu.

Em 1946, foi utilizado formalmente o termo "pós-graduação" no Estatuto da Universidade do Brasil que, em seu Artigo 71, estabelecia que seriam oferecidos cursos universitários nas seguintes modalidades: cursos de formação, de aperfeiçoamento,

de especialização, de extensão, de pós-graduação e de doutorado (Decreto 21.321 de 18 de agosto de 1946). É interessante notar que o curso de doutorado aparece em uma categoria à parte da pós-graduação, o que indica que a mesma corresponderia aos mestrados. Outro aspecto interessante refere-se ao que posteriormente iria se identificar como pós-graduação *lato sensu* (*aperfeiçoamento e especialização*), já presente nesse Estatuto de 1946. O mesmo Estatuto dispunha, nos Artigos 76 e 77, que os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, teriam por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que fora estabelecido pelo regimento da universidade, e que os cursos de doutorado seriam criados pelas escolas e faculdades e definidos nos respectivos regimentos.

Até a década de 50, contudo, a graduação era ainda o limite da escolarização no país; quem aspirasse a um curso de pós-graduação, normalmente cursava-o no exterior. Em 1952, foi firmado um primeiro acordo entre Estados Unidos e Brasil que implicava uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras. Por meio desses convênios saíram vários brasileiros para estudar na América do Norte e de lá vieram vários pesquisadores e professores para atuar em cursos de pós-graduação, como em 1962, na Universidade Rural do Estado de Minas Gerais.

No início da década de 60, foram criados centros de excelência com pessoal voltado à pesquisa, os verdadeiros precursores dos programas de pós-graduação. Segundo Newton Sucupira, tais centros demonstraram nível igual ou superior ao de cursos de pós-graduação da primeira metade da década de 90 (Sucupi-

ra *apud* OLIVEIRA, 1995, p.10). Ainda no início da década de 60, houve duas iniciativas marcantes de pós-graduação na Universidade do Brasil (UFRJ, atualmente): a primeira, na área de Ciências Físicas e Biológicas, fruto de um convênio com a Fundação Ford e a segunda, na área de Engenharia, com a criação da COPPE (Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-graduação em Engenharia).

Em 1960, em conversa com o Dr. Alfred Wolf, Diretor da Fundação Ford, perguntou-nos ele qual passo que deveria ser tomado para melhor desenvolvimento da pesquisa científica em nosso meio, já que o fundamental havia sido transposto com a criação do Conselho Nacional de Pesquisas, com quase dez anos de existência naquela ocasião. Em resposta, admitimos fosse o da criação da pós-graduação em moldes de 'Graduate School', como nas universidades norte-americanas (Chagas Filho, 1972, p.241).

Em 1962 é iniciado, também, o mestrado em Matemática da Universidade de Brasília e o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada. Os cursos de pós-graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro datam de 1963.

Também no início da década de 1960, foram implantados cursos de mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa (Universidade Rural do Estado de Minas Gerais), no ITA e na UnB (O mestrado do ITA -1962- era o que mais se aproximava do modelo apresentado pelo Parecer 977 de 1965, que formalizou e apontou as principais diretrizes para a instalação dos cursos de pós-graduação no Brasil). Há, contudo, divergências acerca do primeiro curso de pós-graduação *stric-*

to *sensu* no Brasil. Há aqueles que consideram a primazia do curso na Universidade do Brasil, outros consideram a instalação da pós-graduação no ITA e outros, a iniciativa da USP (Bravo, 1972, p.388; E. M. Souza *apud* Nunes, 1978, p.2).

É possível identificar duas correntes influenciando os cursos de pós-graduação no Brasil: a corrente européia, marcando os rumos da pós na USP, e a corrente norte-americana, identificada nos cursos de pós-graduação do ITA, da Universidade Federal de Viçosa e da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A corrente norte-americana foi, contudo, a predominante, sobretudo por ter norteado o Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu as principais diretrizes para os cursos de pós-graduação no país.

A primeira lei que versava explicitamente sobre a pós-graduação foi promulgada em 1965, a Lei 4881-A, que, tratando do Estatuto do Magistério Superior, estabelecia que o Conselho Federal de Educação conceituaria os cursos de pós-graduação e fixaria suas características (Capítulo III - Do Provimento- Artigo 25). Naquele ano já havia aproximadamente 30 cursos no país, entre mestrados e doutorados.

O levantamento do contexto sociocultural e econômico-político é, pois, de extrema valia para a compreensão das circunstâncias que influenciaram a instalação da pós-graduação no Brasil. Pode-se, concordando com Sarmento, afirmar que "a pós-graduação surgiu em decorrência das pressões estruturais e históricas na evolução da sociedade brasileira" (Sarmento, 1986, p.V).

Desde o final da Primeira Guerra a aproximação Brasil - Estados Unidos vinha

se intensificando, assim como a ingerência norte-americana na vida nacional. A inauguração da CSN em Volta Redonda, por Vargas, em plena 2ª Guerra Mundial, pode ser entendida como uma declaração de apoio aos aliados e uma readequação da economia nacional aos interesses externos.

O período que antecedeu o Golpe de 64 foi marcado pelo modelo econômico que se convencionou chamar de "substituição de importações". O final da República Velha marcou não só a perda do poder político das oligarquias agrárias, como também o início efetivo de um incremento na economia nacional, que transferiu seu foco da agro-exportação para a produção industrial de bens de consumo (durante a Guerra) e para as indústrias de base, na produção de material pesado (no pós-guerra).

A transição dos anos 50 para os 60 foi marcada pela decadência do populismo e do nacional-desenvolvimentismo devido à crescente ingerência de agentes externos na política e economia nacionais. A economia bem como outros setores da vida nacional foram marcados por uma forte internacionalização. Não se pode, contudo, afirmar que as alterações ocorridas no início da década de 60 deram-se somente devido à pressão externa, nem tampouco que tais transformações tiveram raízes necessariamente econômicas. Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, ao formularem sua "teoria da dependência", defenderam a tese de que não há uma "determinação mecânica e imediata do interno pelo externo", propondo que há uma série complexa de fatores, sobretudo internos, que contribuíam para a manutenção da subordinação dos países chamados *periféricos* (Cardoso, 1977, p.114).

Nesse contexto, se deu a modernização do país nos anos 60, como uma clara

manifestação da integração entre países periféricos e países centrais. Tal integração proporcionou a expansão de mercados consumidores e o fomento dos centros produtores de ciência e tecnologia. Existia a necessidade de aumento de mercados consumidores, não de concorrência científica ou tecnológica. Não havia razão para um real apoio externo ao desenvolvimento científico nacional, uma vez que a lógica capitalista exigia a manutenção de uma relação heterônoma entre os países periféricos e os centrais, inclusive na área de produção de conhecimento. "A pós-graduação e a pesquisa foram implantadas servindo para a modernização nos padrões da 'aldeia global' e criar condições de assimilação da tecnologia importada no lugar de bens acabados que, pela estratégia da internacionalização da produção, passaram a ser fabricados aqui" (Rosa, 1984, p.104).

Em 1962 foi criado o ADELA – Atlantic Community Development Group for Latin America, contando com aproximadamente 240 grandes empresas e bancos como acionistas (Grupo Rockefeller, Complexo Agnelli, dentre outros). Com sede em Luxemburgo e escritório no Peru, o Grupo foi criado com o propósito de pressionar os governos latino-americanos, visando facilitar a exploração das oportunidades de investimento para as corporações multinacionais e "preparar o terreno" para a atuação junto a sócios "nativos". O ADELA prestava não somente consultoria como também atuava como mediador entre instituições financeiras internacionais e os países latino-americanos no planejamento do seu desenvolvimento. Diversas companhias participantes do ADELA e ligadas à IFC (*International Finance Corporation*) estariam à frente da campanha contra o governo de João Goulart, dando apoio financeiro e agindo através de seus diretores que operariam como ativistas políticos.

O ADELA tinha como principal objetivo a difusão de uma visão capitalista sobre a América Latina, isto é, a propagação de princípios como internacionalização, centralização organizacional, fusão, interpretação financeiro-industrial (Dreifuss, 1981, p.62).

Houve, desde o início da década de 50, interferência explícita dos grupos que defendiam os interesses multinacionais sobre a sociedade brasileira. Visando defender e impulsionar seus interesses, tais grupos passaram a atuar não somente na área econômica como também na política. Tal atuação se deu através do desenvolvimento de perícia organizacional e de capacidade de atuação política que "foram incorporadas em uma *intelligentsia* política, militar, técnica e empresarial, isto é, nos intelectuais orgânicos dos interesses multinacionais e associados e nos organizadores do capitalismo brasileiro" (ibid., p.65).

O Golpe de 64 foi dado com o propósito de adequar o quadro político aos interesses da burguesia nacional e das empresas multinacionais. O golpe foi uma reação, não uma revolução. Foi um movimento de cunho conservador, visando conter os avanços e conquistas sociais, econômicas, políticas e culturais a serem obtidas com a hipotética chegada de elementos mais voltados às camadas populares ao poder (aceso esse já iniciado com a chegada de Jango à presidência.) Visto desse prisma, o golpe de 64 veio ajustar a ideologia ao modelo econômico do Estado brasileiro. Tal ajuste se deu pela supressão, repressão e combate à ideologia nacionalista-desenvolvimentista, substituindo-a pelo 'desenvolvimento com segurança' – a ideologia da segurança nacional da ESG (Escola Superior de Guerra) – e, concomitantemente, pela manutenção e

incrementação do modelo econômico facilitador da atuação do capital estrangeiro no país (Guiraldelli, 1991, p.165).

O Golpe de 64 deu início a uma faxina intelectual no país, durante a qual tentou-se varrer as posturas progressistas próprias dos intelectuais mais ligados ideologicamente às camadas populares. Houve um impacto forte na educação pois, aos olhos do novo sistema, a educação com (conforme propusera Paulo Freire, em substituição à educação para) só poderia ser vista como subversão. A educação com seria pautada na relação dialógica entre educador-educando, em substituição à educação para, bancária, paternalista, castradora, alienante, baseada na monologicidade

A instalação da pós-graduação no Brasil tem que ser entendida no contexto maior de dependência em relação às nações centrais. Nunes afirma que o processo de estruturação da pós-graduação no Brasil foi contraditório e uma das razões principais desta contradição se deu por ter este desenvolvimento ocorrido no contexto de uma sociedade dependente. Uma sociedade dependente é aquela que se vincula a outra, pretensamente mais organizada e desenvolvida, e com ela estabelece uma relação de subordinação nos mais diversos campos, da economia à educação. A dependência, contudo, é nociva sobretudo na área da pesquisa, uma vez que a compra de *know-how* estrangeiro é, via de regra, um mau negócio, pois normalmente aborta as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país importador, desestimulando, assim, a formação de cientistas e pesquisadores. Tal importação é, pois, esterilizante e prejudicial à produção de conhecimento nos países dependentes.

Em um contexto de dependência científica, avalia-se o cientista não em razão do impacto e do valor que tem em seu país, mas em razão da ressonância internacional de sua produção e da consonância do tema de sua pesquisa com os interesses dos países desenvolvidos. Sobretudo após o Golpe de 64 os rumos da ciência e educação no Brasil passaram a seguir as orientações externas, por intermédio da USAID – United States Agency for International Development. Segundo Romanelli,

o regime percebeu, daí para frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotar, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil (Romanelli, 1993, p.196).

Werebe reforçou essa tese ao identificar que “o modelo universitário pragmático americano parecia ser o que convinha ao Brasil” (Werebe, 1994, p.173).

Com o Golpe, havia a necessidade de se firmarem os princípios ideológicos da classe dominante, a ideologia capitalista. A incumbência de estruturar os novos quadros intelectuais do país em sintonia com os interesses capitalistas, ficou, pois, a cargo da USAID. A atuação da agência, camuflada de assistência técnica, fazia parte de uma estratégia mais ampla, inserida no contexto maior da Guerra Fria, que se iniciara no Brasil desde o governo Dutra e se tornara mais patente e visível no governo Castelo Branco.

Os convênios entre o Brasil e os Estados Unidos na área de Educação serviram para inserir “o problema educacional na estrutura geral de dominação reo-

rientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura" (Romanelli, 1993, p.197). Os acordos tratavam de todos os níveis da educação nacional, influenciando diretamente a pós-graduação, cuja implantação formal se deu nesse contexto de plena interferência norte-americana. Werebe, ao analisar tal relação, afirmou que "a contratação dos consultores norte-americanos estava ligada aos famigerados acordos MEC-USAID, que se propunham a ajustar nossa educação ao modelo dos Estados Unidos" (Werebe, 1994, p.173).

Segundo a lógica dos países desenvolvidos, o problema do subdesenvolvimento deveria ser encarado como um problema técnico. Dessa forma, os investimentos feitos pelos países centrais nos periféricos deveriam ser orientados no sentido de considerar a educação como fator importante na produção de recursos humanos, para o desenvolvimento desejado, isto é, preparo de pessoal adequado à nova realidade de dependência. Logo, o envio de alunos para o exterior ou o recebimento de docentes e consultores deveriam ser realizados visando à defesa dos interesses dos países desenvolvidos. Quer o treinamento ou a formação fossem realizados no país doador da bolsa, quer no do bolsista, deveriam sempre obedecer a um modelo estrangeiro que, por isso mesmo, não facilitaria a integração do indivíduo ou da qualificação por ele recebida nos quadros das reais exigências de seu "subdesenvolvido" país de origem.

A importação de modelos de ensino e pesquisa de outros países teve sérias implicações, sobretudo devido à sua inadequação. Esse foi o caso dos cientistas treinados segundo métodos de pesquisas construídos e próprios de sociedades tecnológica e cientificamente mais avançadas que

a brasileira. A ciência de reprodução só foi implantada devido à visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite que consistia, nos dizeres de Cunha, em copiar, no Brasil, um traço do país 'adiantado', para que se parecesse cada vez mais com os EUA, reforçando, portanto, os laços de dependência. A modernização da universidade objetiva nessa perspectiva (re) produzir aqui a ciência 'internacional', a ser ensinada segundo padrões de idêntica categoria, sem veleidades autonomistas (Cunha, 1983, p.255).

John Helliard, diretor do Office of Education and Human Resources da AID, não mencionou diretamente em suas análises do panorama educacional do Brasil em meio aos acordos MEC-USAID, ainda na década de 60, nenhuma estratégia voltada especificamente para a pós-graduação - dos 12 acordos MEC-USAID somente o 7º (de 1966) e o 10º (de 1969) faziam menção ao ensino superior. Contudo, deixou clara a intenção da manutenção de uma estreita vinculação entre o "sistema desenvolvido" de ensino superior com o "sistema subdesenvolvido". Ficou claro que tal vinculação não seria de interdependência e sim de subordinação deste em relação àquele. Nas palavras de Helliard, dever-se-ia implantar uma série de pesquisas e desenvolvimento eficazes, integrados aos sistemas de educação dos países em via de desenvolvimento, que permitissem a numerosos organismos desses países e a alguns estabelecimentos dos países desenvolvidos se reforçarem mutuamente (...) novas disposições a longo prazo devem ser tomadas para manter as universidades dos Estados Unidos e as dos países insuficientemente desenvolvidos em colaboração (Hilliard *apud* Romanelli, 1993, p.232).

O Parecer 977/65

A implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil se deu somente em 1965, pelo Parecer 977 do Conselho Federal de Educação, de autoria do conselheiro Newton Sucupira. Segundo o autor do Parecer, o modelo de pós-graduação a ser implantado correspondia à própria concepção da nova universidade, projetada nas mesmas bases dos centros de ensino e pesquisa que estavam, segundo ele, revolucionando o mundo. Eram dois os objetivos do Governo Federal com a implantação de tais cursos: em primeiro lugar, a formação de técnicos de alto nível, indispensáveis para o desenvolvimento tecnológico nacional e em segundo lugar, a formação de docentes de ensino superior visando suprir, com qualidade, a crescente demanda gerada pelo aumento do número de instituições de ensino superior no país. O aumento expressivo dessas instituições, sobretudo das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, gerou um novo mercado de trabalho para um novo tipo de docente, cujo preparo poderia ser obtido nos cursos de pós-graduação.

O aumento expressivo do número das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, escolas voltadas prioritariamente para a formação de docentes, foi motivado pela expansão da escolarização primária e média (posteriormente 1º e 2º graus), que passou a necessitar de professores em grande número, a partir dos anos 60. O crescimento das escolas de licenciatura se deve à expansão da rede de ensino primário e médio nos anos 50 e 60, quando houve alargamento de possibilidades de escolarização para a população e, em consequência, a necessidade de muitos professores (Santos, 1998)

O Parecer 977 estabelecia a pós-graduação *stricto sensu* em dois níveis: mestrado e doutorado. Não haveria interdependência ou pré-requisitos entre tais níveis. Os cursos seriam divididos em dois blocos, o primeiro destinado a aulas e o segundo à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos por matérias da "área de concentração" e matérias de áreas afins, segundo o modelo norte-americano que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas). A duração dos cursos seria variável ficando, contudo, estabelecido um tempo mínimo para a conclusão de cada um deles (1 ano para o mestrado e 2 para o doutorado). O Parecer foi baseado no Artigo 69 da LDB então vigente, cuja interpretação levou Newton Sucupira a propor uma distinção clara entre a pós-graduação *lato sensu*, que englobaria os cursos de especialização e aperfeiçoamento e *stricto sensu*, que corresponderia aos mestrados e doutorados, voltados à formação científica, cultural ou profissional de alto nível.

O Parecer 977/65 apontava para a realização de cursos em dois ciclos sucessivos, equivalentes aos de *master* e *doctor* da sistemática norte-americana, fixando exigências mínimas para sua realização e para a expedição dos respectivos diplomas. O Parecer estabelecia, também, as diretrizes que orientariam a implantação da pós-graduação:

- Currículo flexível, respeitada a necessidade de matérias dentro da área de concentração e complementares (áreas afins ou de domínio conexo);
- Escalonamento em dois níveis: mestrado e doutorado;
- Duração mínima de um ano para os mestrados e dois para os doutorados;
- Independência entre mestrado e doutorado (não sendo aquele pré-requisito para este); podendo ser o mestrado, contudo, também tomado como um pri-

- meiro estágio rumo ao doutorado (possibilidade de seqüência);
- Distinção entre os graus (acadêmicos/pesquisa x profissionais);
 - Divisão dos cursos em duas fases: a primeira relativa a aulas e a segunda destinada à confecção do trabalho final;
 - Acesso diverso (respeitada certa afinidade com a área do curso);
 - Seleção rigorosa dos candidatos;
 - Regime de tempo integral;
 - Necessidade de credenciamento dos cursos para o reconhecimento de seus diplomas.

Em 1966, pelo Parecer 431 do Conselho Federal de Educação, foi confirmada a distinção entre mestrado e doutorado no tocante à duração mínima dos cursos (1 e 2 anos) e às características do trabalho final (dissertação x tese). Em meados de 1968, um grupo de trabalho, composto por intelectuais e políticos, foi convocado pela Presidência da República para elaborar uma proposta de reforma universitária. O GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária - propôs uma "verticalização" dos estudos universitários, cujo ápice seria preenchido pela pós-graduação, a ser desenvolvida visando aprofundar os conhecimentos que os cursos de graduação já não estavam em condições de proporcionar. Dessa forma, a pós-graduação teria uma função compensatória, servindo para os egressos de cursos de curta duração (as licenciaturas curtas, no caso dos cursos de formação de docentes) como uma segunda graduação. O exíguo tempo concedido para a montagem do projeto não foi impedimento para a sua elaboração, visto que, ao longo da década, outros encontros haviam ocorrido e neles foram elaborados documentos como: Relatório Atcon (Rudolph Atcon - membro AID), Relatório da Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), Relatório Meira Matos (1967 - 1968), elaborado pelo Coronel Carlos Meira Matos (Escola Su-

perior de Guerra), Prof. Helio de Souza Gomes, Prof. Jorge Boaventura de Souza Silva, Promotor Carlos Agapito da Veiga, Coronel-aviador Waldir Vasconcelos (Conselho de Segurança Nacional), documentos do IPES.

A reforma universitária de 1968 vinculou o magistério superior aos graus de mestre e doutor e estabeleceu a estrutura básica da pós-graduação no país. Foi feita a opção por um sistema de cursos regulares e diversos outros aspectos que deixaram a pós-graduação brasileira semelhante à norte-americana (uma distinção rígida entre mestrado e doutorado, sendo os dois próprios para a formação de docentes para o ensino superior). Com a Lei 5.540/68 deu-se a formalização da necessidade de um curso de pós-graduação (*stricto sensu*) para o ingresso e progresso na carreira do magistério superior.

A diferenciação horizontal dentre os cursos superiores: cursos de prestígio (como Medicina, Engenharia, Direito) e cursos de segunda categoria (licenciaturas, principalmente) não é uma característica recente do ensino superior brasileiro. Já na década de 60 tal diferenciação era clara e com a implantação da pós-graduação passou a ocorrer também uma diferenciação vertical. Romanelli, em 1978, já previa o destino da pós-graduação no Brasil. Segundo a autora, a possibilidade de mobilidade social propiciada pelos cursos superiores seria transferida para a pós-graduação, que assumiria a função de mantenedora de *status* social (Romanelli, 1993, p.259). A pós-graduação passou a ter um duplo valor, a desempenhar uma dupla função. A primeira função seria técnica, de formação de docentes e técnicos de alto nível, a segunda função seria social, transferindo para o diploma de mestrado o valor simbólico antes reservado ao diploma de graduação (Cunha, 1974).

O nascimento e crescimento da pós-graduação no Brasil ocorreu de forma simultânea a um esvaziamento da graduação, tanto em termos de conteúdo (uma vez que muitas matérias até então dadas neste nível passaram a ser ministradas nos mestrados), quanto no valor social e econômico do diploma, que decresceu em virtude da criação de um título mais alto. Ao identificar a pouca influência que os mestrados em Educação tiveram, na percepção de seus ex-alunos, da realidade educacional brasileira, Sarmiento levantou a hipótese de que o maior efeito dos cursos estaria na promoção social dos que os cursavam (Sarmiento, 1986, p.102). A pós-graduação passou, pois, a assumir o lugar da graduação na questão do valor econômico e simbólico do diploma (a possibilidade de acesso a cargos melhor remunerados no mercado de trabalho e o prestígio perdido com a proliferação dos diplomas de graduação).

Os Decretos nº 63.343 de 1968 e 67.350 de 1970 trataram da implantação dos Centros Regionais de Pós-Graduação, cuja criação foi sugestão direta do GTRU. Os centros foram criados, devido à importância fundamental da pós-graduação para a pesquisa científica; à formação de professores do ensino superior e de tecnólogos de alto padrão; à necessidade que se tinha de promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação (já que as universidades nacionais, naquela conjuntura, não dispunham de recursos humanos e materiais suficientes, capazes de permitir a criação de cursos nos diferentes campos do conhecimento, no nível correspondente à natureza e objetivos da pós-graduação); e à necessidade de se oferecerem adequadas condições de trabalho aos cientistas brasileiros e de se estimular o retorno dos que se encontravam no exterior.

Os Centros tinham como objetivos principais: a formação de professorado competen-

te para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade; o estímulo à pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores; o oferecimento de treinamento eficaz de técnicos de alto padrão, para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional e a criação de condições favoráveis ao trabalho científico, de modo a estimular a fixação dos cientistas brasileiros no país e "impactar" os que estavam fora.

Foram instalados inicialmente cinco Centros: nas regiões Norte-Nordeste (funcionando na Universidade Federal de Pernambuco), Centro-Leste (na UFRJ), Centro-Oeste (na UFMG), Sul (na UFRGS) e São Paulo (na USP). A instalação dos Centros seguiu o modelo norte-americano de união de universidades em consórcios para o oferecimento de cursos de pós-graduação. Dentre os consórcios mais importantes dos Estados Unidos estavam o CIC - Committee on Institutional Cooperation - que reunia dez grandes universidades (conhecidas como "big ten"), o Western Intercollegiate Compact of Higher Education e o Consortium of Universities in Washington.

Segundo as análises da época, os Centros foram criados em razão da impossibilidade das universidades implantarem, por conta própria, em um curto espaço de tempo, cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do conhecimento. Os Centros serviriam, pois, como aglutinadores de recursos e esforços que, coordenados, beneficiariam as universidades da região. No início da década de 70 era muito reduzido o número de professores qualificados para orientação de mestrados. Como eram recentes os programas de pós-graduação, eram poucos os doutores; logo, justificou-se o apoio aos núcleos regionais concentradores de "massa crítica" e a importação de docentes do exterior.

Pelo Decreto n. 73.411/74 veio, contudo, a revogação dos decretos anteriores referentes aos Centros regionais de Pós-graduação e instituição do CNPG (Conselho Nacional de Pós-Graduação). A Comissão que propôs o CNPG foi designada pelo Ministro Jarbas Passarinho e era composta pelo Coronel Confúcio Pamplona e pelos professores Heitor Gurgulino de Souza, Newton Sucupira e Roberto Santos. O insucesso dos Centros deu-se, em parte, devido à resistência da Capes e do CNPq que se sentiam limitados em sua atuação (Oliveira, 1995 p.66). O CNPG seria um "órgão colegiado interministerial com as funções de formular a política geral de pós-graduação e de coordenar a sua execução" (Brasil, 1975, p.18). Os componentes do Conselho seriam os ministros do Planejamento e Coordenação Geral, da Educação e Cultura, o secretário geral do MEC, os presidentes do CFE, BNDE, CNPq, Capes, FNDCT/FINEP, o diretor do DAU (Departamento de Assuntos Universitários), reitores das universidades de Brasília, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo.

A instalação dos cursos de pós-graduação se fazia necessária no início da década de 70, segundo Cunha, devido à necessidade da

organização de um programa de formação de professores destinado a eliminar a aleatoriedade e instaurar a previsibilidade. Com o decréscimo da qualidade média do aluno de graduação, em termos acadêmicos, tornava-se necessária a elevação da qualidade dos professores de modo a compensar esse problema (Cunha, 1975, p.32).

Um relatório da Capes, de 1974, apresentava a pós-graduação no Brasil com um baixo índice de conclusão de mestrados (14,5% entre 1971 e 1973) e um percentu-

al pouco significativo de concludentes mestres dedicados à docência (47,7%), visto que a maioria optava pelo ingresso em empresas estatais. Em 1975 o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), inserido dentro do II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento), estabelecia a garantia de financiamento estável para os cursos de pós-graduação, a elevação dos padrões de desempenho e um plano de expansão do sistema. Os recursos conseguidos (aproximadamente 3,5 bilhões de cruzeiros) deveriam ser gastos na contratação de professores e funcionários, na concessão de bolsas de estudo e na instalação de novos cursos. Foi estabelecido o alvo de formar 16.800 mestres e 1.400 doutores, o que, já naquela época, estava aquém da real necessidade das universidades brasileiras (Brasil, 1975, p.45). A pós-graduação, segundo a própria Capes, tinha três objetivos principais: a formação de docentes para o ensino superior, suprimindo o aumento da demanda com a qualidade devida; a formação de pesquisadores e a formação de profissionais de alto nível para suprir as constantes demandas dos mercado de trabalho, tanto no setor público, quanto na iniciativa privada.

Foram definidos os seguintes órgãos para implantar as diretrizes do PNPG: o CNPG – Conselho Nacional de Pós-graduação (formulação e coordenação da implantação da política de pós-graduação); o CFE – Conselho Federal de Educação (com a função normativa e de credenciamento de cursos); o DAU – Departamento de Assuntos Universitários (execução das políticas e programas definidos pelo CNPG e regulamentados pelo CFE) e o CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (formulação da política de ciência e tecnologia ligada ao ensino superior).

O Plano apresentava um diagnóstico das dificuldades para a institucionalização dos programas de pós-graduação. Era clara a ênfase

se dada à problemática da dependência de fontes externas de financiamento, transferindo para o MEC (e por conseguinte, para as próprias instituições de ensino superior) os custos relativos aos programas de pós-graduação. O Plano reforçava a necessidade de integração entre o ensino de graduação e pós-graduação através de uma articulação progressiva dos respectivos currículos e temas de trabalho, da atuação de docentes de pós-graduação na graduação e da vinculação de ambos os programas aos departamentos (para assuntos de pessoal, recursos).

A declaração de que uma das funções da pós-graduação seria a formação de docentes para o ensino superior, associada à decisão do MEC de vincular a progressão na carreira docente à obtenção dos títulos de Mestre e Doutor e às gratificações financeiras extra-salariais concedidas aos detentores de tais títulos, gerou problemas. Segundo Coelho, a elite da pós-graduação entendia que a proliferação de programas, sobretudo os de baixa qualidade, era devida à vinculação entre titulação e carreira. Tal elite questionava o valor desse atrelamento, uma vez que "instituiu o mero credencialismo e congestionava os melhores programas com estudantes sem vocação ou talento para a pesquisa científica" (Coelho, 1985, p.87).

No bojo do Plano houve a estruturação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) com o propósito de despertar nas IES (Instituições de Ensino Superior) a necessidade de envolvimento de seu pessoal com cursos de mestrado e doutorado. No início da década de 80, contudo, o Decreto 86.487/80 desvinculou a progressão na carreira docente da obtenção de títulos acadêmicos o que acabou por eliminar um dos principais estímulos à qualificação do corpo de professores.

O segundo Plano Nacional de Pós-graduação seguiu as orientações do III PND. O De-

creto 87.814 de 16 de novembro de 1982 trazia as suas diretrizes. O II PNPG foi criticado por ter se baseado em uma concepção restrita de ciência, que visava dificultar a estruturação de cursos de pós-graduação em "áreas profissionais", e canalizá-la para as áreas de ciências básicas (Física, Biologia). Essa visão se evidenciava na diferenciação feita entre as grandes universidades (com vocação para a pesquisa básica) e as escolas isoladas, de cunho mais pragmático, formando profissionais para o mercado de trabalho. Tal concepção também reduzia a importância e vínculo da pós-graduação com o ensino de graduação, restringindo sua aplicação à pesquisa e, por conseguinte, firmava a dicotomia entre universidades dedicadas à pesquisa e universidades dedicadas ao ensino (Coelho, 1985). O II PNPG abordou o problema da relação entre a ciência dos países centrais e periféricos que, por sua dependência de capitais e tecnologias estrangeiras, não absorviam a capacidade profissional de alto nível ou os resultados de pesquisa que o sistema produzia.

O terceiro PNPG foi definido em 9 de novembro de 1986 e tinha como objetivos a consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação, a institucionalização da pesquisa nas universidades (para assim assegurar o funcionamento da pós-graduação) e a integração da pós-graduação no sistema nacional de ciência e tecnologia, inclusive na área de produção.

Os anos 80 e 90 foram muito profícuos em termos de cursos de pós-graduação. Em 1987, pela lei 7.596, foi dado mais um estímulo à busca de qualificação por meio dos cursos de pós-graduação. Segundo essa lei, os docentes de 1º e 2º graus com cursos de pós-graduação teriam vantagens salariais de 5, 10 ou 15%, caso tivessem, respectivamente, certificados de curso de Aperfeiçoamento, Especialização ou o grau de Mestre. O Decreto 94.664 do mesmo ano confirmou a aprova-

ção desse Plano Único de Classificação e Distribuição de Cargos e Empregos.

A expansão dos cursos de pós-graduação *lato sensu* foi também um estímulo à busca do título de mestre, uma vez que este era o pré-requisito para quem pretendia lecionar em tais cursos. O aumento na demanda pelos cursos de pós-graduação deu-se em parte pela dificuldade de colocação profissional dos egressos das graduações. O prosseguimento na carreira acadêmica tornou-se uma opção não somente viável como também necessária diante, sobretudo, da possibilidade da bolsa de estudos como benefício acessório ao prosseguimento de sua formação. Outras razões do aumento da demanda seriam a legislação do Magistério Superior, que vinculava a titulação ao progresso na carreira, e a busca da manutenção do prestígio e *status* perdidos com a proliferação dos cursos de graduação.

Dentre os vários aspectos importantes

identificados no estudo da história da pós-graduação no Brasil pode-se destacar, em primeiro lugar a forte influência norte-americana na implantação dos primeiros cursos, influência esta que se deu principalmente na sua estrutura, ficando os critérios de avaliação mais próximos dos modelos europeus não anglo-saxões, o que acabou por gerar um modelo híbrido de pós-graduação. Tal influência, entendida também como uma relação de dependência, perdurou até o final do século XX, uma vez que as alternativas propostas para modificação dos programas de mestrado (mestrados profissionais, MBAs) têm a mesma origem do modelo de pós-graduação implantado em 1965. Outro aspecto importante refere-se à verticalização do ensino superior ocorrida com a implementação dos programas de mestrado no país. A pós-graduação torna-se o teto da escolarização nacional, assumindo o status antes conferido à graduação; cujo diploma perde, com esta verticalização, parte do seu prestígio.

Recebido em: 30/03/2001

Aceito para publicação em: 21/06/2001

ABSTRACT

The present article is about the history of the masters degree course in Brazil, focusing the subject of the implantation of a dependent model of masters degree. Beginning the historical rising in the decade of 30 the work emphasizes the decade of 60, being about the political-economic context of the formal implantation of the masters degree course in Brazil, with the publication of the reporter's Newton Sucupira Opinion 977/65.

Keywords: Masters degree – Masters degree course – Higher education – Dependence.

RESUMEN

Este artículo trata de la historia de los estudios de maestría en Brasil, enfocando la cuestión de la implantación de un modelo dependiente de postgrado. Iniciando el levantamiento histórico en la década de los 30 el trabajo enfatiza la década de los 60, tratando el contexto político-económico de la implantación formal de los cursos de postgrado en Brasil, con la publicación del Dictamen 977/65 del relator Newton Sucupira.

Palabras clave: Postgrado – Maestría – Enseñanza superior – Dependencia.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. *Plano nacional de pós-graduação no Brasil*. Brasília, DF, 1975.

_____. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituído no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1931: atos do governo provisório*. Rio de Janeiro, v.1, p.393-420, 1932.

_____. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1931: atos do governo provisório*. Rio de Janeiro, v.1, p.420-492, 1932.

_____. Decreto nº 85.487, de 11 de dezembro de 1980. Dispõe sobre a carreira do magistério nas instituições federais autárquicas, e dá outras providências. *Lex: coletânea de legislação e jurisprudência: legislação federal e marginália*, São Paulo, ano 44, p.1013-1020, 3º trim. 1980.

_____. Decreto nº 87.814, de 16 de dezembro de 1982. Aprova o II Plano Nacional de Pós-Graduação. *Lex: coletânea de legislação e jurisprudência: legislação federal e marginália*, São Paulo, ano 47, p.476-483, 4º trim. 1982.

_____. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e superior na República... *Collecção das Leis da República dos Estados*

Unidos do Brasil: 1915: actos do poder executivo. Rio de Janeiro, v.1, p.1107-1135, 1917.

BRASIL, Decreto nº 67.350, de 06 de outubro de 1970. Dispõe sobre a implantação de Centros Regionais de Pós-Graduação e dá outras providências. *Lex: coletânea de legislação: legislação federal e marginália*, São Paulo, ano 34, p.940-941, out./dez. 1970.

_____. Decreto nº 63.343, de 01 de outubro de 1968. Dispõe sobre a instituição dos Centros de Pós-graduação. *Lex: coletânea de legislação: legislação federal e marginália*, São Paulo, ano 32, p.1203-1204, out./dez. 1968.

_____. Decreto nº 73.411, de 04 de janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação, e dá outras providências. *Lex: coletânea de legislação e jurisprudência: legislação federal e marginália*, São Paulo, ano 38, p.432-433, jan./mar. 1974.

_____. Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. *Lex: coletânea de legislação: legislação federal e marginália*, São Paulo, ano 10, p.423-445, 1946.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Lex: coletânea de legislação: legislação federal e marginália*, São Paulo, ano 32, p.1433-1440, out./dez. 1968.

_____. Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. *Lex: coletânea de legislação: legislação federal e marginália*, São Paulo, ano 29, p.1786-1795, 4º trim. 1965.

- BRAVO, L. A pós-graduação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.58, n.128, p.388-397, out./dez. 1972. Publicado anteriormente no *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 26, 29 e 31 de dezembro de 1971.
- CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. *Dependência e desenvolvimento na América Latina*: ensaio de interpretação sociológica. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. (Biblioteca de Ciências Sociais).
- CHAGAS FILHO, C. Atualidade e perspectivas da pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro v.58, n.128, p.241-248, out./dez. 1972.
- COELHO, E. C. *Sinecura acadêmica*: a ética universitária em questão. São Paulo: Vértice; Rio de Janeiro: IUPERJ, c1985. (Grande Brasil: veredas; v.10).
- CUNHA, L. A. C. R. A expansão do ensino superior: causas e conseqüências. *Debate & Crítica*, São Paulo, n.5, p.27-58, mar. 1975.
- _____. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v.14, n.5, p.66-70, set./out. 1974.
- _____. *A universidade crítica*: ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.
- DREIFUSS, R. A. 1964: a conquista do Estado. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FÁVERO, M. L. A. (Coord.). *Faculdade Nacional de Filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1989.
- GÓES, P. Aspectos administrativos da educação pós-graduada no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro v.58, n.128, p.224-231, mar. 1972.
- GUIRALDELLI JR., P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LEITE, C. B. A pós-graduação e o papel da Capes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.58, n.128, p.352-358, mar. 1972.
- MENDES, D T. Pesquisa e ensino no mestrado de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.58, n.128, p.249-264, mar. 1972.
- NUNES, L. C. P. *Análise da política de pós-graduação no Brasil*. 1978. Dissertação. (Mestrado)—Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978.
- OLIVEIRA, F. B. *Pós-graduação: Educação e mercado de trabalho*. Campinas: Papyrus, c1995. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil: (1930/1973)*. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ROSA, L. P. *Universidade, intelectuais e ciência para transformação social existem?: o poder e o saber*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- SANTOS, C. M. A proletarianização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. *Trabalho & Educação - Revista do NETE/UFMG*, Belo Horizonte, n.4, ago./dez. 1998.
- SARMENTO, D. C. *Cursos de pós-graduação em Educação: influência sobre a percepção de seus egressos quanto a problemas educacionais brasileiros*. 1986. Tese. (Doutorado)—Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.
- WEREBE, M. J. G. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.
- Correspondência:**
e-mail: cassiom@unibh.br