



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Sérgio Rafael Barbosa da Silva

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PESQUISA
EDUCACIONAL NO BRASIL: 1950 -1960

Rio de Janeiro

2016

Sérgio Rafael Barbosa da Silva

Pós-graduação em educação e pesquisa educacional no Brasil: 1950-1960



Tese apresentada como requisito para obtenção do título de doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Siomara Borba

Rio de Janeiro

2016

Sérgio Rafael Barbosa da Silva

Pós-graduação em educação e pesquisa educacional no Brasil: 1950-1960

Tese apresentada como requisito para
obtenção do título de doutor, ao Programa
de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, 29 de abril de 2016.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Siomara Borba – Orientadora
Faculdade de Educação da UERJ

Profª. Drª. Lia Faria
Faculdade de Educação da UERJ

Profª. Drª. Edna Santos
Faculdade de História da UERJ

Profª. Drª. Vânia Motta
Faculdade de Educação da UFRJ

Prof. Dr. Waldeck Carneiro
Faculdade de Educação da UFF
Rio de Janeiro

2016

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar debates e iniciativas que constituíram a trajetória da pós-graduação, da pós-graduação em educação e da pesquisa educacional no Brasil. A temática mais ampla de nossa investigação é a pesquisa educacional, sendo que, especificamente, nesse trabalho, o nosso objeto de investigação são as análises que orientaram o processo de implantação da pós-graduação em educação. Para cumprir o objetivo proposto, analisamos artigos publicados no periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (*RBEP*), entre 1944 e 2012, considerando questões político-institucionais que contribuíram para a implantação da pós-graduação em educação e da pesquisa educacional no Brasil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Na pesquisa bibliográfica a aproximação com o objeto de estudo acontece a partir de fontes bibliográficas. Nessa aproximação “o conhecimento da realidade não é apenas a simples transposição dessa realidade para o pensamento” (LIMA e MIOTO, 2007, p. 40). Quatro capítulos compõem este trabalho. No primeiro capítulo, apresentamos indicações iniciais sobre a trajetória da pós-graduação brasileira enfatizando iniciativas legais e institucionais adotadas na implantação desse nível de educação superior. No segundo capítulo, nos detemos nos debates sobre a utilização de pesquisas educacionais nas decisões do sistema educacional brasileiro. No terceiro capítulo, focamos nos aspectos que orientaram o funcionamento do nível pós-graduado no Brasil. No quarto capítulo, apresentamos aspectos que contribuíram para mudanças institucionais na universidade brasileira.

Palavras-chave: Pós-graduação. Pós-graduação em educação. Pesquisa educacional.

ABSTRACT

This paper aims at presenting debates and initiatives that constituted the path for the post-graduate program, post-graduate in Education and educational research in Brazil. The broader subject of our investigation is the educational research, considering that, especially on this paper, the focus of our investigation is the analysis that guided the implementation process of the post-graduate in Education. In order to accomplish the proposed objective, we have analyzed articles published on the magazine Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (*RBEP*) between 1944 and 2012, considering political-institutional issues that contributed to the implementation of the post-graduate in Education and of the educational research in Brazil. It is a bibliographic research. On the bibliographic research, the approximation to the study happens from bibliographic sources. On this approximation, "the awareness of reality is not a mere transition from this reality to the thinking" (LIMA e MIOTO, 2007, p. 40). This paper is made up of four chapters. On the first chapter, we present initial indications about the path for the Brazilian post-graduate emphasizing legal and institutional initiatives adopted on the implementation of this higher education level. On the second chapter, we discuss the debates about the utilization of educational researches on the decisions of the Brazilian educational system. On the third chapter, we focus on the aspects that guided the operation of the post-graduate level in Brazil. On the fourth chapter, we present aspects that contributed to the institutional changes on the Brazilian universities.

Key words: Post-graduate program. Post-graduate in Education. Educational research.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	5
1	INDICAÇÕES INICIAIS SOBRE A TRAJETÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	11
1.1	A pós-graduação brasileira.....	11
1.2	. A coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)	31
1.2.1	A coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – agência de avaliação da pós-graduação brasileira.....	35
1.2.2	A nova sistemática de avaliação da pós-graduação implantada pela Capes	41
2	INDICAÇÕES INICIAIS SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA	49
2.1	Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).....	50
2.1.1	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).....	61
2.1.2	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.....	65
2.2	Pesquisa educacional: do Inep aos programas de pós-graduação em educação.....	74
3	DEBATE SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	83
3.1	Pesquisa educacional e desenvolvimento científico e tecnológico.....	84
3.2	Aspectos gerais na formação dos cursos de pós-graduação.....	90
3.3	Funções do mestrado como nível de curso de pós-graduação.....	97
3.4	Formação em pesquisa educacional: proposições para o funcionamento do curso de mestrado do Instituto de Estudos Superiores Avançados em Educação (IESAE).....	102
3.5	Algumas críticas à expansão da pós-graduação em educação	110
4	PÓS-GRADUAÇÃO E A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NAS DÉCADAS DE 1950 e 1960	117
4.1	Notas sobre o ensino superior brasileiro: subsídios para a reforma de 1968	117
4.2	Planejamento educacional: recomendações para reforma do ensino superior	127
4.3	Reforma universitária - lei nº 5.540/68.....	132
4.4	Pós-graduação, modernização e desenvolvimento.....	136

CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	154

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é apresentar alguns debates e algumas iniciativas que constituíram a trajetória da pós-graduação, da pós-graduação em educação e da pesquisa educacional no Brasil.

A temática mais ampla de nossa investigação é a própria pesquisa educacional, sendo que, especificamente, nesse trabalho, o nosso objeto de investigação são as análises que orientaram o processo de implantação da pós-graduação em educação. Cabe ressaltar que o presente trabalho, apesar de buscar as análises que antecederam a criação da pós-graduação em educação, no Brasil, não deve ser considerado uma pesquisa da área da ciência da História, uma vez que não foi elaborado a partir de referenciais teóricos da área de conhecimento da História da Educação. Efetivamente, trata-se de uma investigação que recorreu não só aos debates sobre pesquisa e pós-graduação bem como às iniciativas políticas e institucionais para implantação e consolidação da pesquisa científica que antecederam, e, portanto, construíram o modelo de pós-graduação iniciado na década de 1970.

A opção pela apresentação de análises que orientaram a implantação da pós-graduação em educação considera que, a partir de Miriam Limoeiro Cardoso, “o conhecimento nunca parte do vazio, do total desconhecimento” (CARDOSO, 1976, p. 86). Desse modo, entendemos que a implantação da pós-graduação em educação é resultado de debates e iniciativas anteriores. Ou seja, o surgimento dos cursos de mestrado e doutorado em educação está relacionado aos debates e iniciativas que acompanharam o nascimento da pós-graduação¹ e da pesquisa educacional brasileiras. São esses debates e iniciativas que nos interessa resgatar, considerando que essa – a trajetória da pesquisa educacional – é uma dimensão da nossa temática de investigação que não pode ser deixada de lado.

¹ A divisão da pós-graduação em *lato sensu* e *stricto sensu* definiu os rumos deste trabalho, à medida que avançamos na busca de materiais que tratassem da pós-graduação brasileira ficava clara a necessidade de escolhermos entre essas duas modalidades, são modalidades de formação que possuem objetivos distintos e, portanto, engendram dinâmicas distintas. Sendo assim, escolhemos nos deter na pós-graduação *stricto sensu*¹, porque essa modalidade de educação superior teve, desde a publicação do Parecer nº 977/65, segundo Carlos Jamil Cury (2005), a incumbência de desenvolver a atividade científica no país. De agora em diante, quando utilizarmos a denominação geral pós-graduação e a denominação específica pós-graduação em educação, estamos tratando da pós-graduação *stricto sensu*.

O debate sobre a pós-graduação publicado em artigos do periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) permitiu considerarmos que o sentido atribuído a pós-graduação mudou com o passar dos anos. A pós-graduação deixou de ser compreendida como o nível de formação que sucede os cursos de graduação para se tornar o nível de formação que possui a atividade de pesquisa científica como elemento central.

A mudança no sentido atribuído a pós-graduação ganhou forma quando, a partir da década de 1950, o apoio à atividade de pesquisa científica foi organizado pelas atuações do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O apoio desses órgãos a atividade de pesquisa científica demonstrava uma preocupação do governo federal brasileiro com o nível pós-graduado.

Além disso, a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por exemplo, colocava em prática iniciativas que visavam implantar cursos de mestrado e doutorado em sua estrutura organizacional. A implantação dos primeiros cursos de mestrado da Universidade do Brasil contou com o apoio da Fundação Ford, da Universidade de Houston, da Universidade do Texas e da Organização dos Estados Americanos (OEA). O apoio dessas instituições contribuiu para que o modelo de funcionamento dos cursos de pós-graduação das universidades estadunidenses, *graduate school*, fosse utilizado como parâmetro para implantar os cursos de mestrado na Universidade do Brasil.

A organização da pós-graduação como um nível de formação dedicado à pesquisa científica, em certa medida, reforçou as críticas dirigidas contra o funcionamento do ensino superior. Em geral, as críticas ao funcionamento das universidades afirmavam que a universidade brasileira deveria desempenhar novas funções para acompanhar as mudanças econômicas e políticas que o Brasil vivia nas décadas de 1950 e 1960.

As mudanças pretendidas para o ensino superior foram expressas no Parecer nº 977/65 e na Lei nº 5.540/68, estas medidas legais procuraram sistematizar a função dos cursos de graduação e pós-graduação. A sistematização da pós-graduação procurava assegurar regularidade na implantação e expansão dos cursos de mestrado e doutorado pelo país, um fator que contribuiu decisivamente para esse processo foi a sistemática de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado iniciada pela Capes em 1976.

A formação de professores para atender o crescimento do ensino superior, consoante Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes (2005), foi um objetivo importante no processo de implantação da pós-graduação brasileira porque atendeu as necessidades decorrentes da expansão do ensino superior, sem deixar de indicar a direção pela qual a atividade de pesquisa deveria seguir: “a pós-graduação brasileira foi implantada com o objetivo de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica” (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1342).

Kuenzer e Moraes (2005) afirmam que a expansão da pós-graduação brasileira conseguiu conquistar credibilidade internacional em algumas áreas de pesquisa e auxiliou o desenvolvimento do país: “a pós-graduação brasileira expandiu-se e afirmou-se alcançando altos padrões de qualidade e, em várias áreas, credibilidade internacional. Pode-se afirmar que ela vem contribuindo significativamente para o desenvolvimento do país” (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1342).

Cury (2005), baseado no Parecer nº 977, afirma que função da pós-graduação é a produção de pesquisa científica, ou seja, que o local de desenvolvimento da pesquisa são os cursos de pós-graduação. Ao considerar que o Parecer nº 977 foi uma iniciativa decisiva para consolidar a pós-graduação como uma instância responsável por produzir pesquisas, Cury (2005) nos diz que:

O Parecer CFE nº 977/65 é texto fundador da pós-graduação sistemática no Brasil e, após ele, parece não haver nenhum outro texto que articule doutrina e normatização sobre o assunto com tanto impacto sobre esse nível da educação superior no Brasil (CURY, 2005, p. 18).

Todavia, Cury (2005), mesmo admitindo a importância do Parecer nº 977, reconhece que a implantação e a expansão da pós-graduação não aconteceram conforme as previsões daquela iniciativa legal. Para ele, “o processo real da pós-graduação não se deu exatamente do modo como se previa” (CURY, 2005, p. 18).

Kuenzer e Moraes (2005) trataram, em geral, do descompasso entre as medidas legais previstas no Parecer nº 977 e a expansão da pós-graduação. A expansão da pós-graduação brasileira até meados da década de 1990 ocorreu, basicamente, priorizando as atividades de formação de professores para o ensino superior em detrimento das atividades de pesquisa. Em conformidade com Kuenzer e Moraes (2005), somente a partir de 1996, com a entrada em vigor da nova sistemática de avaliação da pós-

graduação, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a atividade de pesquisa assumiu o papel de protagonista nas ações dos cursos de mestrado e doutorado:

O novo modelo de avaliação (introduzido para o biênio 1996/1997), uma vez que valorizava prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, provocará a inversão proposta anos antes no III PNPG: o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1347).

Segundo Kuenzer e Moraes (2005), a nova sistemática de avaliação da Capes, além de transferir a centralidade na atividade de docência para a centralidade na atividade de pesquisa, introduziu um novo modelo de pós-graduação. Modelo no qual a ideia de programa de pós-graduação substituiu a ideia de cursos de mestrado e doutorado; o currículo do programa de pós-graduação articulou-se a partir de linhas de pesquisas ao invés de disciplinas; as linhas de pesquisa definirão os orientadores no início do curso etc.:

A partir do novo instrumento de avaliação e, portanto, do enfoque central na pesquisa, evidenciaram-se alguns indicadores desta nova concepção. Introduziu-se a ideia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início do curso; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1348).

Considerando esse entendimento atual, o que nos interessa é identificar as análises desenvolvidas e as iniciativas propostas e implementadas nas décadas de 1950-1960 que orientaram a criação do modelo atual de pós-graduação.

A definição da pós-graduação como um lugar de desenvolvimento de pesquisas diz respeito, também, à condição da pós-graduação em educação. Considerando, então, essa condição atual da pós-graduação em educação, nosso problema de investigação inclui questões quanto aos debates sobre o processo legal e institucional e sobre as iniciativas que ajudaram a construir o atual modelo de desenvolvimento de pesquisa em programas de pós-graduação, no nosso caso, em programas de pós-graduação em educação.

Através do estudo da literatura sobre o desenvolvimento da pós-graduação em educação, identificamos que o surgimento das pesquisas educacionais é anterior ao surgimento dos cursos de mestrado e doutorado em educação, portanto, neste trabalho, não ignoramos debates e iniciativas anteriores à implantação da pós-graduação em educação.

No que diz respeito à metodologia da pesquisa, o trabalho realizado para apresentar aspectos dos debates e das iniciativas sobre a pós-graduação brasileira publicados na *RBEPE* consistiu em uma pesquisa bibliográfica. Telma Lima e Regina Miotto (2007) destacam as possibilidades investigativas da pesquisa bibliográfica: abrangência, identificação e recorrência a informações dispersas e construção teórica conceitual do quadro de análise do objeto:

a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994 apud LIMA e MIOTTO, 2007, p. 41).

Conforme Lima e Miotto (2007), é importante ressaltar que na pesquisa bibliográfica a aproximação com o objeto de estudo acontece a partir de fontes bibliográficas. Nessa aproximação “o conhecimento da realidade não é apenas a simples transposição dessa realidade para o pensamento” (LIMA e MIOTTO, 2007, p. 40). Para as autoras, na relação entre o real e o objeto de pesquisa acontecem várias aproximações, “aproximações sucessivas que não são lineares porque o que prevalece são os elementos produzidos social e historicamente” (LIMA e MIOTTO, 2007, p. 39, grifos no original). Desse modo,

Para se apreender a realidade como uma totalidade complexa e em movimento faz-se necessário a construção de mediações, [...]. O processo é reflexivo, pois a razão reconstrói o movimento do real para depois realizar o caminho de volta até o objeto, caminho este muito mais rico porque traz consigo novas e múltiplas mediações (PONTES, 1997 apud LIMA e MIOTTO, 2007, p. 40).

Em conformidade com Lima e Miotto (2007), podemos dizer que na pesquisa bibliográfica é possível aprofundar aspectos que se demonstram confusos e/ou contraditórios, para conseguir a melhor definição do objeto de estudo. Para isso acontecer,

novos procedimentos podem ser incorporados ‘durante’ todo o percurso da pesquisa, devido a uma série de motivos que obrigam o pesquisador a ratificar o caminho quando encontra dificuldades, ou

quando as estratégias inicialmente propostas se demonstram inviáveis (LIMA e MIOTO, 2007, p. 42).

Na pesquisa bibliográfica, consoante Lima e Miotto (2007), o compromisso com a organização racional e eficiente é uma tarefa perseguida pelo pesquisador. A principal técnica utilizada no decorrer de uma pesquisa bibliográfica, tal qual Lima e Miotto (2007), é a leitura, “pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA e MIOTO, 2007, p. 41).

Em termos de procedimentos investigativos, para cumprir o objetivo dessa pesquisa, ou seja, apresentar aspectos do debate sobre a pós-graduação, a pós-graduação em educação e a pesquisa educacional publicado em artigos da seção “Ideias e debates” do periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* entre 1944 e 2012², inicialmente, foi elaborado um índice³ contendo o título de todos os artigos publicados na seção “Ideias e debates” entre 1944 e 2012. Em seguida, foram encontrados, entre 1944 e 2012, oito artigos contendo a palavra “pós-graduação”, no título. Depois de realizada a leitura dos artigos referidos anteriormente e, a partir da contribuição de Aparecida Joly Gouveia (1971), entendemos que os artigos que falavam sobre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), também ajudariam a construir relações sobre o debate que orientou a implantação da pós-graduação em educação no Brasil. Identificamos dez artigos publicados sobre o Inep entre 1944 e 2012. Assim, o nosso material de análise se constituiu de 18 artigos. Nesses artigos, buscamos identificar a discussão sobre a pós-graduação brasileira, a pós-graduação em educação e a pesquisa educacional, considerando questões político-institucionais.

No capítulo 1, apresentamos indicações iniciais sobre a trajetória da pós-graduação brasileira a partir de aspectos do debate sobre o sentido atribuído a pós-graduação pelas iniciativas legais e institucionais adotadas no processo de implantação da pós-graduação no Brasil.

² Analisamos os artigos no período entre 1944 e 2012 porque entendemos que o modelo atual de pós-graduação ajuda a compreender aspectos dos debates e das iniciativas que foram realizadas na definição da pós-graduação brasileira, da pós-graduação em educação e da pesquisa educacional nas décadas de 1950/1960.

³ O índice foi elaborado pelos seguintes integrantes do grupo de pesquisa: Alexandre Souza, Aline Moura, Natália Almeida e Sérgio Silva. A coleta dos títulos dos artigos publicados na seção *Ideias e debates da RBEP* foi dividida em cinco partes, de 1944 a 1959, ficou sob a responsabilidade de Aline Moura; de 1960 a 1975, ficou sob a responsabilidade de Alexandre Souza; de 1976 a 2001, ficou sob a responsabilidade de Sérgio Silva e, por fim, de 2002 a 2012, ficou sob a responsabilidade de Natália Almeida. O arquivo final, contendo a relação de todos os artigos publicados na RBEP entre 1944 e 2012, foi organizado por Sérgio Silva.

Desse modo, duas ideias principais nortearam a apresentação realizada no capítulo 1, por um lado, o debate político e o processo legal que definiu a implantação da pós-graduação, por outro lado, as iniciativas adotadas para organizar um sistema nacional de pós-graduação.

No capítulo 2, apresentaremos aspectos do debate sobre a ideia de utilizar pesquisas educacionais para auxiliar nas decisões do sistema educacional brasileiro. Essa ideia foi colocada em prática com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), em 1938.

Para a divulgação e consolidação das pesquisas educacionais realizadas pelo Inep duas iniciativas foram decisivas. A criação do periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, em 1944, e, posteriormente, em 1955, a entrada em funcionamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) subordinados ao CBPE.

Na parte final do capítulo 2, apresentaremos aspectos da implantação da pós-graduação em educação porque os cursos de mestrado e doutorado foram responsáveis por formar recursos humanos qualificados através da realização de pesquisas educacionais.

No capítulo 3, apresentaremos aspectos do debate sobre a implantação da pós-graduação brasileira publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*. No cerne desse debate, temos a ideia de que a universidade era a instituição educacional mais apropriada para ajudar no desenvolvimento do país.

Neste caso, nos deteremos nos aspectos que orientaram a implantação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* produzidos no *1º Simpósio Nacional de Política de Pós-graduação*, além disso, apresentaremos aspectos de funções atribuídas ao curso de mestrado.

Por fim, ainda no capítulo 3, consideramos que a proposta inicial de implantação do curso de mestrado do Instituto de Estudos Superiores Avançados em Educação (Iesae) da Fundação Getúlio Vargas possui aspectos do debate sobre a formação em pesquisa educacional realizada na pós-graduação *stricto sensu*. Desse modo, apresentaremos esses aspectos e, em seguida, algumas críticas à expansão da pós-graduação em educação no que se refere à formação oferecida pelos cursos de mestrado e doutorado em educação.

No capítulo 4, inicialmente, apresentamos aspectos do debate sobre a necessidade de reformar a estrutura organizacional da universidade brasileira. Nesse

debate, em geral, o problema do crescimento desordenado do ensino superior, na década de 1950, foi colocado como algo que precisaria ser resolvido. Naquela época, a universidade recebia críticas de diversos segmentos sociais, críticas que apontavam a ineficiência daquela instituição em ajustar-se ao período de mudanças na economia e na política, devido ao processo de industrialização acelerada que o Brasil vivia.

Desse modo, o planejamento do sistema educacional foi a solução apontada para o país alcançar o desenvolvimento econômico e social. O planejamento do sistema educacional foi debatido na conferência *Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, realizada em Santiago do Chile, em março de 1962. O documento final dessa conferência atribuiu à universidade a função de participar do desenvolvimento econômico e social.

A recomendação da Conferência de Santiago do Chile veio ao encontro da perspectiva que defendia a formação de recursos humanos qualificados na pós-graduação. Para essa perspectiva o desenvolvimento de um país é atribuído à evolução científica e técnica.

Todavia, para a perspectiva crítica o desenvolvimento de um país não é resultado do avanço científico e tecnológico, mas da expansão do modo de produção capitalista pelo mundo.

CAPÍTULO 1

INDICAÇÕES INICIAIS SOBRE A TRAJETÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

O objetivo desse capítulo é considerar alguns aspectos da trajetória da pós-graduação brasileira, destacando o debate sobre o seu significado para uma sociedade em processo de industrialização e as iniciativas legais e institucionais para a implantação do sistema de pós-graduação no país.

Para desenvolver essa apresentação, o capítulo está organizado em torno de duas questões centrais, considerando não só o debate político e o processo legal de definição da pós-graduação no Brasil bem como a iniciativa de organização de um sistema nacional de pós-graduação.

A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Os esforços iniciais para a implantação da pós-graduação no Brasil, segundo Paulo Góes (1972), remetem à entrada em vigor do Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Nesse documento, segundo Góes (1972) aparece, pela primeira vez, a nomenclatura cursos de pós-graduação. Nesse mesmo documento, foi previsto o funcionamento de cursos de especialização, aperfeiçoamento e doutoramento regulado por normas gerais. No entanto, ainda baseado em Góes (1972), como destacamos na Introdução desse relatório de pesquisa, os cursos destinados aos graduados funcionaram sem uma normatização específica “de modos os mais variados ao sabor das instituições, não concorrendo eficazmente para a formação de pessoal qualificado” (GÓES, 1972, p. 224). Para Góes (1972), o Decreto nº 19.851, conhecido como Reforma Francisco Campos, apesar de dispor sobre cursos de especialização, aperfeiçoamento e doutoramento, não empregou os termos graduação e pós-graduação, deixando essa tarefa sob a responsabilidade das instituições que ofereciam esses cursos.

Segundo Dermeval Saviani (2000), o Decreto nº 19.851 vigorou por trinta anos, quando, em 1961, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024. Apesar de o Estatuto das Universidades Brasileiras ter vigorado durante trinta anos, a continuidade da vigência da lei não significou continuidade no sentido atribuído à pós-

graduação. Cabe ressaltar, que passou-se da concepção de cursos que complementavam a formação recebida na graduação para a concepção de que esse nível de ensino deveria ter como elemento central as atividades de pesquisa científica.

Essa mudança de concepção foi defendida, por exemplo, por Carlos Chagas Filho (1972), quando ele afirmou que as finalidades da pós-graduação não podem se limitar a completar a formação oferecida nos cursos de graduação:

É óbvio que as finalidades dos cursos de pós-graduação não são somente as de completar a educação obtida na graduação do nível anterior, ou aperfeiçoá-la. Os cursos de pós-graduação não podem ser considerados, *sensu stricto*, como curso de especialização. Mais se fazem necessário, entretanto, quanto sabemos que a rápida evolução do conhecimento exige alargamento dos fundamentos de base e, ao mesmo tempo, no campo técnico, aprofundamento de certas áreas que correspondem à especialização (CHAGAS FILHO, 1972, p. 242, grifos no original).

A importância da realização de pesquisas no nível da educação superior foi sendo elaborada, de acordo com Chagas Filho (1972), quando o debate sobre o papel desempenhado pela universidade, no início do século XX, considerava, dentre outras funções, que a função principal das universidades era a de promover o saber desinteressado e, ao mesmo tempo, prover o Estado dos recursos humanos capazes de proporcionar o desenvolvimento social. Essa dupla função, atribuída às universidades, segundo Chagas Filho (1972), pode ser percebida, mais claramente, nos países anglo-saxônicos. Naqueles países a criação de cursos de pós-graduação marcou a evolução das universidades:

Começa ela (pós-graduação) a se fazer sentir, sobretudo nos países anglo-saxônicos, depois da Guerra de 1914-18, quando se verificou a importância da Ciência e da Tecnologia para o desenvolvimento econômico, e posteriormente à II Guerra Mundial, em que Ciência e Tecnologia experimentaram, como se tem observado, uma espécie de explosão (CHAGAS FILHO, 1972, p. 242).

Dessa forma, além do debate sobre a função das universidades, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, depois das duas guerras mundiais, também contribuiu para a consolidação do nível de pós-graduação. No entanto, a consolidação da pós-graduação, seguindo a dupla função das universidades – promover o saber desinteressado e formar recursos humanos capazes de proporcionar o desenvolvimento social –, não poderia deixar de acontecer de maneira dual. Sendo assim, temos a diferenciação entre a pós-graduação acadêmica e a pós-graduação profissional, como nos diz Chagas Filho (1972):

veremos que se impõe desde logo uma diferenciação entre os cursos de pós-graduação: [...] podemos dizer que os cursos de finalidade “acadêmica” visam dar o elemento docente/pesquisador às universidades, e aos institutos especializados não pertencentes a estas, o elemento humano de que necessitam. Os cursos profissionais podem, ao contrário, abrir-se a uma faixa

mais ampla de atividades. Aqueles procuram dar assim a formação científica, enquanto estes oferecem à formação profissional os elementos científicos necessários a sua evolução em função do progresso dos conhecimentos (CHAGAS FILHO, 1972, p. 243).

A divisão geral da pós-graduação entre cursos acadêmicos e profissionais, segundo Dermeval Saviani (2000), consiste na diferença entre a pós-graduação *stricto sensu* e a pós-graduação *lato sensu*. Essa distinção foi incorporada à história da pós-graduação e ratificada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ela consiste na utilização do termo curso para as atividades de especialização ou aperfeiçoamento e o termo programa para as atividades – o programa de pesquisa realizado pelos alunos – que resultam na dissertação de mestrado e na tese de doutorado.

Baseados na contribuição de Florestan Fernandes (1975), podemos dizer que, no caso brasileiro, devido à necessidade de reformulação na estrutura de funcionamento das universidades para que elas conseguissem acompanhar o contexto histórico de explosão da ciência e da tecnologia, depois da Segunda Guerra Mundial, ganhou destaque a ideia de que a universidade deveria constituir um complexo sistema institucional, sistema que precisava se preocupar com as unidades que compõem a universidade, com outras instituições, com as comunidades locais e com a sociedade em geral, através de uma organização *estrutural-funcional pluridiferenciada*:

Não só a “função de ensinar” passava a ser concebida como uma função a ser desdobrada e diversificada, de modo a inserir-se o ensino pós-graduado entre as tarefas centrais da universidade em uma sociedade que precisa racionalizar socialmente a seleção e o aproveitamento intensivo do talento. O ensino graduado entrou em uma nova categoria, sendo representado como um ensino para “grandes números” (ou de massa), mas sem caráter magistral ou técnico-propedêutico (FERNANDES, 1975, p. 160).

Segundo Fernandes (1975), a organização *estrutural-funcional pluridiferenciada* das universidades brasileiras era uma forma de superar o reinado da *escola superior isolada* e da *universidade conglomerada* que predominaram no país entre as décadas de 1930 e 1960. Essa nova forma de organização da estrutura de funcionamento das universidades era necessária para que as atividades de pesquisa científica fossem integradas à vida universitária. A integração da atividade de pesquisa à universidade, consoante Maria Guidi (1972), deveria ocorrer porque “somente a universidade tem condições de transformar esse sistema técnico-científico importado para que consigamos alcançar, dentro da conjuntura histórica e sem isolamento, a autonomia nacional” (GUIDI, 1972, p. 211).

Por outro lado, não podemos esquecer que a integração da atividade de pesquisa científica às universidades conferiu à pós-graduação o lugar de realização das atividades de

pesquisa. De acordo com Guidi (1972),

A pós-graduação reflete necessidade de inovações científicas, partindo do conhecimento teórico para a pesquisa e recomendando inovações tecnológicas avançadas, elaboradas em pesquisas puras e/ou aplicadas. O resultado dessas pesquisas poderá trazer amplas conseqüências econômicas e políticas no que diz respeito à importação do *know how* (GUIDI, 1972, p.211, grifos no original).

Nesse sentido, entendemos que, no processo de implantação da pós-graduação no Brasil, a partir da década de 1950, é difícil dissociar a urgência em criar um arcabouço legal e instituições que guiassem as atividades de pesquisa da definição da pós-graduação como um lugar estratégico para o desenvolvimento do país.

Segundo Góes (1972), a partir de 1950, começaram a surgir cursos de pós-graduação que obedeciam a padrões mais adequados, ou seja, cursos dispostos a realizar pesquisas. Para isso, foi fundamental a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)⁴ e da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes)⁵, dois órgãos que apoiaram núcleos dedicados à formação de recursos humanos qualificados concedendo auxílios e bolsas de estudo e pesquisa:

estimularam diversos núcleos a se empenharem na formação de pessoal qualificado através de cursos para graduados. Para esse fim são concedidos financiamentos sob a forma de auxílios ou bolsas e procura-se identificar os chamados “Centros de Excelência”, assim entendidos os núcleos de ensino e pesquisa dotados de pessoal altamente qualificado, trabalhando em tempo integral e tendo programas de pesquisa em desenvolvimento (GÓES, 1972, p. 224).

Sobre a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), Elionora Barros (1998) destaca suas atribuições previstas no início desse órgão: dar apoio à formação de recursos humanos, fomentar a pesquisa, apoiar pesquisadores líderes, promover contratos de tempo integral e organizar a carreira de pesquisador – naquele momento inexistente. Além dessas atribuições, quando foi criado, o CNPq tinha como objetivos principais: “1) responder pelas atividades na área de energia nuclear; e 2) promover a capacitação científica e tecnológica nacional” (VALLA et SILVA, 1981 apud BARROS, 1998, p.80).

Na década de 1970, ocorreu uma mudança significativa no CNPq, através da Lei nº 6.129, de 6 de novembro de 1974, quando ele foi

designado organismo central do Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – SNDCT (1974), tendo sido transformado em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e dotado de

⁴ Atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

⁵ Atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

flexibilidade administrativa, financeira e sólida estrutura institucional, agora sob o regime de fundação (BARROS, 1998, p. 81).

De acordo com Barros (1998), depois dessa mudança, o CNPq passou a ter, dentre outras atribuições, nova responsabilidade: elaborar os Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCTs), destinados a funcionar como instrumentos de “previsão, orientação e coordenação para assegurar uma atuação integrada das instituições que compõem o SNDCT” (BARROS, 1998, p.81).

Ainda baseado em Barros (1998), podemos dizer que, em um primeiro momento, a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi voltada exclusivamente para o aperfeiçoamento do corpo docente universitário. Em seguida, a campanha se ampliou para atender a qualificação de pessoal para os diversos segmentos da sociedade, enquanto o CNPq direcionou suas ações para a formação prioritária de pesquisadores.

As atuações do CNPq e da Capes no decorrer da década de 1950 contribuíram, segundo Góes (1972), para a criação, em 1961, da “Comissão Coordenadora dos Cursos de Pós-graduação” (p. 225) na Universidade do Brasil⁶, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A criação da referida comissão contribuiu, consoante Góes (1972), para a organização dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na UFRJ.

De acordo com Chagas Filho (1972), a UFRJ foi pioneira na implantação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, baseados no modelo de pós-graduação das universidades estadunidenses:

Foi sem dúvida a iniciativa tomada pela então Universidade do Brasil que deu início à implantação do sistema, o qual posteriormente veio a se configurar na chamada modalidade de pós-graduação *sensu stricto*.

Em 1960, em conversa com o Dr. Alfred Wolf, Diretor da Fundação Ford, perguntou-nos ele qual o 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.

Depois de numerosos encontros e visitas com especialistas da Fundação, contando com o auxílio de nossos companheiros de Universidade – cabendo destacar Paulo de Góes e Raymundo Moniz de Aragão – decidiu-se conceder uma doação da Fundação Ford, com o fito de estabelecermos os primeiros

⁶ Segundo Maria de Lourdes Fávero e Helena Ibiapina Lima (2006), a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) só passou a ser denominada assim em 1970, quando foi aprovado o Estatuto da Universidade Federal do Rio de Janeiro pelo Conselho Federal de Educação. Fávero e Lima (2006) afirmam que a UFRJ surgiu, em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), a URJ foi resstruturada em 1937 e passou a se chamar Universidade do Brasil (UB), denominação que vigorou entre 1937 e 1970.

curso de pós-graduação, todos na área de Ciências Biomédicas com a participação do Instituto Oswaldo Cruz, dentro de um núcleo comum de cursos (CHAGAS FILHO, 1972, p. 241 e 242, grifos no original).

Ainda segundo Afrânio Coutinho (1972), Alberto Coimbra (1972), Carlos Chagas Filho (1972) e Newton Sucupira (1972), o trabalho pioneiro da UFRJ, na organização da pós-graduação *stricto sensu*, contribuiu para a consolidação desse nível de educação superior no Brasil. Segundo Sucupira (1972), essa universidade foi escolhida para ser a sede do Centro Regional de Pós-graduação da região Centro-Leste porque possuía cursos de pós-graduação *stricto sensu* desde o início da década de 1960.

De acordo com Antonio Paes de Carvalho (1972), o surgimento da pós-graduação *stricto sensu* na UFRJ, no início da década de 1960, foi o resultado de anseios do corpo docente somados à colaboração da Fundação Ford e de universidades estadunidenses. Essa colaboração, consoante Chagas Filho (1972), foi decisiva para a criação, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, de uma comissão de pós-graduação que foi o embrião do Conselho de Ensino para Graduados (CEPG).

Inicialmente, as ações do Conselho de Ensino para Graduados (CEPG) da UFRJ, conforme Góes (1972), foram tomadas para estabelecer as regras dos cursos destinados aos portadores de diplomas de graduação:

Compete ao CEPG, entre outras atribuições, baixar normas para os cursos para graduados (especialização, aperfeiçoamento, treinamento profissional e atualização), para os de extensão e, em especial para os de pós-graduação *sensu stricto*, isto é, os de mestrado e doutorado; aprovar a criação e acompanhar o desenvolvimento dos cursos; aprovar bancas examinadoras; apreciar relatórios sobre a realização de cursos e autorizar a emissão dos certificados ou diplomas a graduados que os tenham frequentado (GÓES, 1972, p. 228, grifo no original).

Segundo Góes (1972), a organização de cursos para graduados que o CEPG realizou esbarrou em diversas dificuldades administrativas referentes ao funcionamento das unidades da UFRJ, faculdades, escolas, institutos, órgãos suplementares ou departamentos, que ministravam cursos de pós-graduação. A principal dificuldade, em conformidade com Góes (1972), residia no fato de que as unidades administrativas ministravam, por um lado, cursos de graduação e, por outro lado, cursos de pós-graduação:

Nesse propósito, a solução brasileira é diferente da norte-americana, que possui a figura da “Escola de Pós-Graduação” (*Graduate School*); igualmente os mesmos professores que ensinam em graduação se ocupam da pós-graduação, pois, sendo nossos recursos limitados, não é possível a existência de um corpo de professores (*Graduate Faculty*) votada exclusivamente àquela modalidade de ensino (GÓES, 1972, p. 229, grifos no original).

O lado positivo da sobrecarga de trabalho das unidades administrativas que ofereciam cursos de graduação e de pós-graduação, tal qual Góes (1972), foi a possibilidade de os professores, que atuavam nos dois níveis da educação superior, manterem contato frequente com os alunos dos cursos de graduação e, assim, terem mais facilidade “para identificar os mais talentosos, com aptidões para a carreira docente e de pesquisa, e encaminhá-los à pós-graduação” (GÓES, 1972, p. 229).

O encaminhamento dos alunos escolhidos nos cursos de graduação para os cursos de pós-graduação, como afirma Góes (1972), acontecia, principalmente, através da concessão de bolsas de iniciação científica ou de monitoria. A distribuição de bolsas consistiu no “recurso para a fixação dos estudantes às disciplinas para as quais revelem vocação, preparando-se assim os melhores futuros candidatos à pós-graduação” (GÓES, 1972, p. 230).

A atuação do CEPG em matéria de pesquisa, como indica Góes (1972), consistiu, principalmente, em analisar projetos que pleiteavam bolsas e auxílios para o regime especial de trabalho docente, denominado regime de dedicação exclusiva. Essa função foi “exercida em cooperação com a Comissão Especial do Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (COPERTIDE)” (GÓES, 1972, p. 228).

Cabe ressaltar, baseado em Carvalho (1972), que a atividade de pesquisa na UFRJ começou antes da década de 1960:

A primeira fase do desenvolvimento científico da UFRJ iniciou-se em 1937 com a instalação definitiva do primeiro núcleo moderno de pesquisa, na então Cátedra de Física Biológica da Faculdade Nacional de Medicina. Viu-se aquele núcleo inicial consolidado em 1946, na forma de um Instituto de Biofísica. Neste mesmo ano juntava-se à Universidade o Museu Nacional, a mais antiga instituição de pesquisa do país (CARVALHO, 1972, p. 282).

O Instituto de Biofísica da UFRJ, conforme Carvalho (1972), depois de se consolidar, em 1946, cresceu rapidamente em números e produção e alcançou um prestígio internacional que facilitou o seu papel de ser um órgão pioneiro da atividade de pesquisa na UFRJ. Depois da implantação do Instituto de Biofísica, tal qual Carvalho (1972), as áreas de Química e Microbiologia percorreram o mesmo caminho e se organizaram através de centros científicos.

Dessa forma, no início da década de 1960, a UFRJ possuía institutos e núcleos em diferentes áreas científicas: “Contava assim a universidade, em 1962, além dos Institutos de Biofísica, Microbiologia e Química, com vários outros núcleos menores localizados em institutos especializados e cadeiras das áreas de médico-biológica e tecnológica” (CARVALHO, 1972, p. 282).

De acordo com Carvalho (1972), a existência, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, de institutos e núcleos que desenvolviam pesquisas contribuiu para que a Universidade Federal do Rio de Janeiro se tornasse o lugar apropriado para o surgimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Para Carvalho (1972), a segunda fase do desenvolvimento científico da UFRJ, principalmente, em decorrência da colaboração de universidades estadunidenses, por exemplo, da Universidade de Houston, aconteceu através da concentração de esforços para organizar os cursos de mestrado e doutorado:

Programas preliminares em Química, Biofísica, Microbiologia e Biologia tiveram início em 1962; e, em 1963, a criação do Programa de Engenharia Química ocasionou a organização da COPPE (Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia), hoje a maior e mais importante operação de pós-graduação *stricto sensu* da América Latina. Os anos seguintes testemunharam apreciável expansão e reorganização dos programas de Mestrado e Doutorado na UFRJ (CARVALHO, 1972, p. 281, grifos no original).

A implantação dos cursos de mestrado e doutorado na UFRJ, consoante Carvalho (1972), conseguiu se consolidar pela maior quantidade de recursos que dispôs, os quais contribuíram para o aumento considerável do corpo científico envolvido na atividade de pesquisa:

Cumprir apontar o papel primordial das fontes extra-orçamentárias de recursos na implantação da pesquisa na UFRJ. Inicialmente representada quase exclusivamente por particulares e por entidades filantrópicas ou científicas (estrangeiros: Rockefeller, Guggenheim, Kellog, Fullbright programs, National Institutes of Health, USAEC, W. H. O.; Guilherme Guinle e outros, no Brasil) (CARVALHO, 1972, p. 283).

No entanto, os recursos disponibilizados por fontes extra-orçamentárias para a implantação da pós-graduação *stricto sensu*, a partir de 1964, em conformidade com Carvalho (1972), foram reduzidos significativamente por causa da interrupção de doações. Com isso, a participação de órgãos governamentais brasileiros no financiamento da atividade de pesquisa da UFRJ aumentou:

A participação cada vez mais significativa do governo nacional através do CNPq, e depois, da CAPES se fez notar precocemente. Após 1964, o vazio criado com a retração das fontes públicas americanas de *grants* (doações) foi prontamente preenchido pela ação esclarecida e poderosa daqueles órgãos governamentais (CARVALHO, 1972, p. 283, grifo no original).

De acordo com Carvalho (1972), a ação de órgãos governamentais para manter a atividade de pesquisa e o funcionamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da

Universidade Federal do Rio de Janeiro foi importante quando decidiu garantir a manutenção do regime de dedicação exclusiva para os docentes da universidade. Dessa forma, a partir de meados da década de 1960, tal qual Carvalho (1972), as ações do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (Funtec)⁷ criado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE)⁸, dentre outras medidas, “colocou em regime de alta carga horária mais de 1000 docentes, contribuindo significativamente para que se firmasse a atividade criadora em toda a área considerada prioritária” (CARVALHO, 1972, p. 284).

Segundo Barros (1998), o Funtec foi criado porque o então Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), preocupado com o crescimento econômico através do desenvolvimento industrial, constatou a carência de recursos humanos no nível estratégico e gerencial das empresas que atuavam no setor industrial:

A partir dessa verificação o banco passa a investir pesadamente em recursos humanos altamente qualificados para o setor produtivo, principalmente para a indústria, através da criação do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico – FUNTEC (1964), cujos esforços se direcionam para os melhores grupos de Engenharia e de Ciências Exatas existentes no país (BARROS, 1998, p. 86).

Cabe ressaltar, conforme Barros (1998), que a atuação do Funtec, apesar de marcar o cenário de implantação da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, notadamente, no fomento de pesquisas que visavam o desenvolvimento da indústria nacional, era diferente da atuação do CNPq e da Capes. Essa diferença consistiu na maneira de apoiar a atividade de pesquisa:

A atuação do FUNTEC marcou profundamente o cenário da pós-graduação no Brasil na década de 60. Dentre os seus instrumentos e formas básicas de apoio, destaca-se o financiamento a programas, diferenciando-o da atuação do CNPq e da CAPES que utilizavam, primordialmente, o apoio individual através de bolsas. Seus esforços foram decisivos para a estruturação do sistema de pós-graduação no país, essencialmente no que se refere ao apoio às pesquisas aplicadas e à estruturação de melhoria de infra-estrutura material dos centros universitários (BARROS, 1998, p. 87).

A terceira fase do desenvolvimento científico da Universidade Federal do Rio de Janeiro, baseado em Carvalho (1972), consistiu na “prestação de serviço à comunidade” (CARVALHO, 1972, p. 283). Essa prestação de serviços atendia às demandas governamentais ou da iniciativa privada, realizando um esforço para tentar encontrar soluções para problemas locais, regionais e nacionais. Consoante Carvalho (1972), a consulta direta aos órgãos universitários da UFRJ cresceu e se desenvolveu entre as décadas de 1950 e 1960, com

⁷ O FUNTEC atualmente é denominado de Fundo Tecnológico.

⁸ O BNDE atualmente é denominado de Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

importante contribuição, nos serviços de consultoria, a área de Engenharia da universidade.

O pioneirismo da área de Engenharia na prestação de serviços de consultoria à comunidade que a UFRJ integra, conforme Carvalho (1972), serviu de exemplo para que outras áreas da universidade, em um primeiro momento, as áreas de Biologia e de Ciências da Saúde, realizassem esforços para estruturar a atividade de consultoria, tal como a área de Engenharia tinha feito. Para que a estruturação dos serviços de consultoria da área de Engenharia acontecesse foi importante a criação da Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia (COPPE), em 1965. Nesse sentido, “A universidade reformada e potenciada através da pós-graduação e da pesquisa, pode servir de apoio eficiente às atividades comunitárias necessitadas de *know-how* e inovação” (CARVALHO, 1972, p. 285).

Para que a UFRJ conseguisse disponibilizar, tal qual Carvalho (1972), um apoio técnico-científico às empresas, a universidade deveria aumentar a quantidade de pessoas envolvidas na atividade de pesquisa e desenvolver a pós-graduação, levando em consideração as interfaces com o mercado de trabalho. Dessa forma, entre as estratégias a serem adotadas pela universidade temos:

Aprimoramento e melhoramento de massa da pesquisa universitária “comprometida” na problemática regional ou nacional, através do desenvolvimento de interfaces entre o corpo docente, fonte de conhecimento e inovação, e a comunidade, usuária daqueles “produtos”; tais interfaces, autofinanciáveis e flexivelmente adaptadas à demanda de know-how e serviços, são fundamentais para a consecução dos fins de uma universidade moderna [...]; desenvolvimento da pós-graduação, cujo output encontrará mercado de trabalho, em parte, dentro da própria universidade, nas interfaces mencionadas acima; e em parte na comunidade em que participa (CARVALHO, 1972, p. 285, grifos no original).

De acordo com Carvalho (1972), os egressos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFRJ deveriam ser capazes de estabelecer diálogo entre a universidade, as empresas e o governo, visando aperfeiçoar as condições socioeconômicas do país. Para Carvalho (1972), a atividade de pesquisa mantém uma estreita relação com o ensino oferecido nos cursos de graduação, por isso, considerou ser desnecessário investir em órgãos científicos que não estivessem dentro da estrutura universitária:

O complexo Pesquisa-pós-graduação-Prestação de Serviço está indissociavelmente ligado ao ensino de graduação. Somos assim formalmente contrários à criação de novas superentidades científicas fora da universidade, organizações estas que em nosso meio têm tido pujança efêmera. Os investimentos vultosos necessários para a implantação de organizações científicas extra-universitárias têm retorno mais imediato e duradouro quando concentrados em estruturas universitárias (CARVALHO, 1972, p. 284).

O desenvolvimento da atividade de pesquisa na universidade, em conformidade com Carvalho (1972), era viável porque as estruturas universitárias poderiam se adequar mais facilmente para atender as demandas por prestação de serviços, sendo capazes de operar a pesquisa e a implantação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Desse modo, Carvalho (1972) indicou que a experiência de organização da pós-graduação em Engenharia da UFRJ foi um exemplo capaz de operar o complexo pesquisa/pós-graduação/prestação de serviços.

Os Programas de Pós-graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, consoante Coimbra (1972), tiveram suas medidas iniciais tomadas no final do ano de 1960, quando uma comissão da universidade partiu para os Estados Unidos, com o objetivo de visitar algumas universidades daquele país:

O esquema inicial para a implantação desse primeiro programa (Engenharia Química) resultou na viagem de uma comissão, credenciada pela congregação da Escola de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro, aos Estados Unidos, em dezembro de 1960. As visitas efetuadas com a ajuda da OEA às universidades de Houston, Rice, Califórnia (Los Angeles e Berkeley), Stanford, Cal. Tech., Minnesota, Michigan e M. I. T., mostraram a importância dos cursos de pós-graduação no preparo de pesquisadores, professores e engenheiros criadores, e, também, o efeito benéfico que os cursos de pós-graduação têm nos cursos de formação, tornando-os mais atualizados (COIMBRA, 1972, p. 288).

No regresso ao Brasil, consoante Coimbra (1972), a comissão que visitou as universidades estadunidenses apresentou o seminário “*Reforma universitária e o ensino de engenharia*, no Clube de Engenharia do Rio de Janeiro, em dezembro de 1961” (COIMBRA, 1972, p. 289, grifos no original). Além disso, ainda no ano de 1961, tal qual Coimbra (1972), os diretores das escolas de Engenharia de duas universidades dos Estados Unidos, Universidade de Houston e Universidade do Texas, financiados pela Organização dos Estados Americanos (OEA), vieram ao Rio de Janeiro visitar a UFRJ.

Segundo Coimbra (1972), a visita dos diretores das universidades de Houston e do Texas resultou na elaboração de um plano, em conjunto com professores da Escola de Química e de Engenharia da UFRJ, para a implantação de um curso de pós-graduação em Engenharia Química e de um curso de pós-graduação em Engenharia Mecânica. A entrada em funcionamento dos cursos de pós-graduação em Engenharia Química e Mecânica foi possível, dentre outros fatores, por causa da criação do Instituto de Química da UFRJ, em 1962:

Com a criação do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IQ-UFRJ) e seu funcionamento em fevereiro de 1962, esta entidade que congrega as cadeiras de química da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ficou à testa do curso, através de sua divisão de engenharia química (COIMBRA, 1972, p. 289).

Depois da elaboração de um plano que visava a implantação de um curso de pós-graduação em Engenharia Química e Mecânica e da criação do Instituto de Química, dentro da UFRJ, o próximo passo para a implantação da pós-graduação em Engenharia foi, em conformidade com Coimbra (1972), divulgar o curso de mestrado em Engenharia que seria criado, com a finalidade de atrair alunos. Então,

Para chamar a atenção sobre o mestrado de engenharia, nos meses de julho e agosto de 1962 foram ministrados cursos curtos e intensivos sobre diversos assuntos de Engenharia Química, tais como camada limite e turbulência, escoamento em leitos porosos, e programação para computadores digitais. Esses cursos apoiados em conjunto pela OEA, IQ-UFRJ, Universidade de Houston e Conselho Nacional de Pesquisas. As aulas foram ministradas por professores da Universidade de Houston (COIMBRA, 1972, p. 289).

O êxito na realização dos cursos de divulgação do mestrado em Engenharia, conforme Coimbra (1972), contribuiu, em primeiro lugar, para que em março de 1963 o Programa de Pós-graduação em Engenharia Química, por intermédio da divisão de Engenharia Química do Instituto de Química, entrasse em funcionamento:

A inauguração formal do curso de pós-graduação em Ciência da Engenharia Química com o oferecimento do grau de M. Sc. (Magister Scientia), teve lugar em março de 1963. Os auxílios da OEA, da Comissão Fulbright e da Fundação Rockefeller permitiram a vinda de quatro professores norte-americanos, resultando que, aproximadamente, a metade do ensino fosse ministrado por professores americanos e metades por professores brasileiros (COIMBRA, 1972, p. 289).

Em seguida à inauguração do Programa de Pós-graduação em Engenharia Química, tal qual Coimbra (1972), entrou em funcionamento o Programa de Pós-graduação em Engenharia Mecânica: “em março de 1965, sob a orientação do Programa de Pós-Graduação de Engenharia Química, teve início outro programa de pós-graduação de Engenharia na UFRJ, o de Engenharia Mecânica na Escola de Engenharia” (COIMBRA, 1972, p 290).

Coimbra (1972) nos diz que após a implantação desses dois primeiros programas de pós-graduação em Engenharia na UFRJ, os responsáveis por outros setores do Curso de Engenharia demonstraram interesse em implantar programas de pós-graduação. Sendo assim, para evitar a dispersão de esforços realizados na implantação de programas de pós-graduação em Engenharia, dentro da universidade, o reitor decidiu

unificar as diversas iniciativas, e, em julho de 1965, nomeou um coordenador dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia, que por sua vez, instituiu uma coordenação (COPPE). Assim, em março de 1966, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, através da coordenação (COPPE), iniciou programas de pós-graduação de Engenharia Metalúrgica e Engenharia

Elétrica, esta última já com opções em Sistemas de Energia e Eletrônica (COIMBRA, 1972, p. 290).

Segundo Coimbra (1972), a reunião das diferentes áreas do Curso de Engenharia da UFRJ, através da Coordenação dos Programas de Pós-graduação de Engenharia (Coppe), surtiu efeito positivo para a implantação de programas de pós-graduação em Engenharia. Assim, a demanda pela criação de outros programas de pós-graduação em Engenharia na UFRJ foi sentida a partir da entrada em funcionamento da Coppe, em julho de 1965:

Dessa forma, decidiu a COPPE criar o Programa de Engenharia Civil, bem como ampliar as opções nos programas já estabelecidos. Posteriormente, em março de 1967, foram criados também os programas de Engenharia Naval e de Produção, tendo este último atraído grande número de alunos interessados. Em março de 1968, teve início o programa de Engenharia Nuclear, [...]. Seguindo o plano de expansão, em 1970, foram criados os programas de Engenharia Biomédica e de Sistemas (COIMBRA, 1972, p. 290).

Para que o trabalho desenvolvido pela Coppe, conforme Coimbra (1972), alcançasse bons resultados foi criada, em 1966, uma Divisão de Computação Científica (DCC), dentro de sua estrutura administrativa, para operar “modernos computadores digitais”, desenvolvendo programas especiais que auxiliavam o processamento de dados. Consoante Coimbra (1972), a implantação dos Programas de Pós-graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro contou, desde o início, com a assistência técnica de professores estrangeiros. O surgimento da Coppe contribuiu para a consolidação desses acordos:

Desde o início, a COPPE procurou assistência técnica de professores estrangeiros e a tem recebido através da OEA, Comissão Fulbright, Fundação Rockeller, AID e Governos da França, Grã-Bretanha, Holanda, URSS e Alemanha e também do Comitê Europeu de Imigração. A assistência técnica dos Estados Unidos se faz, [...], através de um acordo AID-UFRJ, coordenado pela Universidade de Houston, que serve principalmente aos programas de Engenharia Elétrica, Mecânica, Química e Metalúrgica. A assistência técnica francesa vem servindo principalmente aos programas de Engenharia Elétrica e Civil e contribuiu decisivamente para a implantação do Programa de Engenharia Nuclear. Os professores da Grã-Bretanha chegam à COPPE por intermédio do Conselho Britânico. A sua contribuição foi muito importante para a implantação do programa de Engenharia de Produção, que recebeu assistência da Universidade de Birmingham. Os programas de Engenharia Química e Engenharia Nuclear são também beneficiados. A assistência técnica da Holanda foi prestada à Engenharia Civil e [...] para a implantação da pós-graduação de Engenharia Naval. A União Soviética presta uma assistência crescente a todos os programas da COPPE, enviando professores de alto nível que ministram cursos e dirigem pesquisas. A assistência técnica da Alemanha, [...] se faz sentir no Programa de Engenharia Elétrica e na Ciência da Computação digital e analógica (COIMBRA, 1972, p. 291).

Visando garantir a prestação de serviços à comunidade que a UFRJ integra,

principalmente, no entrosamento entre universidade e empresa, conforme Coimbra (1972), foi criada, na estrutura administrativa da Coppe, em 1970, a Coordenação de Projetos, Pesquisas e Estudos Tecnológicos (COPPETEC), com a finalidade de realizar projetos, pesquisas e estudos tecnológicos para órgãos do governo e para a indústria. Segundo Coimbra (1972), a COPPETEC realizou seu propósito na medida em que conseguiu o entrosamento entre a universidade e os órgãos que necessitavam de seu conhecimento tecnológico: “A COPPETEC é um exemplo vivo do entrosamento entre a universidade e a empresa e já realizou diversos trabalhos técnicos, projetos e estudos tecnológicos nessa linha de atuação” (COIMBRA, 1972, p. 291).

Para Coimbra (1972), a expansão industrial que aconteceu no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 realçou a inexistência de profissionais capazes de desenvolver novas técnicas, processos e aparelhagem para a indústria. Desse modo, era necessário formar e treinar, em um ritmo acelerado, profissionais requeridos pelas empresas. Em geral, tal qual Coimbra (1972), podemos dizer que os Programas de Pós-graduação em Engenharia da UFRJ procuraram satisfazer a necessidade de formar mão de obra qualificada para impulsionar o desenvolvimento do país:

Os programas da COPPE têm o objetivo de dar aos formados em escolas brasileiras a oportunidade de estender seus conhecimentos sem deixar o país, possibilitando-lhes a obtenção de graus de mestre e doutor em Ciências da Engenharia. Além disso, os programas são abertos a estudantes estrangeiros, que aqui vem completar a educação universitária. Os cursos são mantidos em nível comparável aos das melhores instituições de ensino do mundo (COIMBRA, 1972, p. 288).

Essa mudança indicada na trajetória da constituição dos Programas de Pós-graduação em Engenharia, na UFRJ, no sentido atribuído à pós-graduação, passando da ideia de cursos que complementavam a formação recebida na graduação para a ideia de cursos que realizassem pesquisas, foi regulamentada pelo Parecer nº 977/65. No entanto, antes de o Parecer nº 977/65 definir a natureza da pós-graduação brasileira, baseado em Chagas Filho (1972), Coimbra (1972), Góes (1972), Sucupira (1972), Barros (1998) e Saviani (2000), identificamos que a necessidade de formar recursos humanos qualificados para atuar nos órgãos governamentais e na iniciativa privada, de introduzir a atividade de pesquisa na universidade, de acompanhar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia após o término da Segunda Guerra Mundial e garantir um entrosamento entre as universidades, as empresas e o governo, foram ideias que estiveram presentes em algumas iniciativas apresentadas neste capítulo.

A partir dessas iniciativas, entendemos que, por um lado, no processo de implantação

dos cursos de mestrado e doutorado ocorreu uma preocupação com a alocação de recursos financeiros e, por outro lado, a introdução da atividade de pesquisa nas universidades seria possível através da implantação dos cursos de mestrado e doutorado porque nesses cursos as necessidades de importação de *know how*, inovação científica e conhecimento teórico seriam atendidas. Nesse sentido, a atividade de pesquisa assumiria o papel de ser um dos fatores que contribuiria para a industrialização do país e para o desenvolvimento social.

No entanto, mesmo depois da criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* nos moldes dos cursos oferecidos pela *graduate school*, precursores dos atuais cursos de mestrado e doutorado, ainda funcionavam no país cursos de pós-graduação que não possuíam a atividade de pesquisa como elemento central da formação oferecida. Esta imprecisão, conforme Rubens Maciel (1967), aconteceu porque a expansão da educação superior no Brasil na década de 1950 proporcionou o surgimento espontâneo e não sistematizado de cursos que:

Se vem atribuindo a designação genérica de ‘Cursos de Pós-Graduação’. Correspondentes a necessidades imediatas distintas, tais cursos divergem acentuadamente nos propósitos, na estrutura, na duração, nas exigências de ingresso e de habilitação, e em muitos outros aspectos” (MACIEL, 1967, p. 91).

Neste contexto, mesmo depois de a Universidade do Brasil iniciar cursos de pós-graduação que tinham a atividade de pesquisa como elemento central, essa realidade não era a característica da maioria dos cursos de pós-graduação existentes no início da década de 1960. A falta de homogeneidade nas regras de funcionamento dos cursos de pós-graduação, tal qual Maciel (1967), foi identificada pela Capes, quando esse órgão realizou um levantamento dos cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão existentes no país em 1965. O trabalho que a Capes realizou, naquele momento, reuniu

informações de 157 das entidades a que se dirigiu a CAPES, em todo o território nacional. Ficaram excluídos da enumeração cursos, em número que não é possível precisar, cujos responsáveis deixaram de responder ao questionário ou fizeram-no de forma inteiramente insuficiente (MACIEL, 1967, p. 91).

Segundo Maciel (1967), o levantamento realizado pela Capes, em 1965, classificou os cursos de pós-graduação de acordo com a definição de pós-graduação contida no Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965.

O Parecer nº 977/65, em conformidade com Góes (1972), foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), atendendo a uma solicitação do Ministro da Educação e Cultura para que o referido conselho pudesse formular uma conceituação sobre a natureza da pós-graduação, algo impreciso na Lei nº 4.024/61 (LDBEN) e determinado pela Lei nº 4.881-A, de

6 de dezembro de 1965, o Estatuto do Magistério.

De acordo com Carlos Jamil Cury (2005), o Parecer nº 977/65 teve como relator o conselheiro Newton Sucupira e “além do relator, o Parecer foi assinado por nomes altamente significativos da CES, [...]: Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Dumerval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel” (CURY, 2005, p.10). O Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, teve como objetivo definir a natureza da pós-graduação no Brasil, indicando aspectos para a organização desse nível de ensino. Segundo Cury (2005), esse Parecer foi elaborado pela Câmara do Ensino Superior (CES) do Conselho Federal de Educação (CFE), tendo como relator o conselheiro Newton Sucupira. De acordo com o autor, a discussão e elaboração do Parecer tiveram início a partir do “aviso⁹ do então ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda (15/4/1964 a 10/06/1966), no governo Castelo Branco” (CURY, 2005, p. 10), solicitando aos membros do CFE um pronunciamento sobre a natureza da pós-graduação

A necessidade de um pronunciamento sobre a natureza da pós-graduação foi relatada no Parecer nº 977/65, nos seguintes termos: “a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos” (p. 162). Segundo o Parecer, tal imprecisão aparece na letra *b* do artigo 69 da LDB 4.024/61, e foi apontada pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura e confirmada pela “indicação já apresentada pelo conselheiro Clóvis Salgado no sentido de que fossem devidamente conceituados pelo Conselho os cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão” (BRASIL, 1965 p. 68).

A percepção da imprecisão da natureza dos cursos de pós-graduação aparece no primeiro tópico do Parecer, *definição dos cursos de pós-graduação*, e depois, quando a análise dessa imprecisão é realizada, no sexto tópico do Parecer, intitulado *a pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases*. Ao realizar a análise, do artigo 69 da Lei nº 4.024/61, no sexto item do Parecer nº 977/65, o Conselho Federal de Educação transcreve na íntegra o referido artigo, considerando “o destaque especial que a Lei concede à pós-graduação ao classificar os diferentes tipos de cursos superiores” (p. 79). Nas palavras dos membros do CFE, contidas no Parecer nº 977/65, está expresso o seguinte entendimento:

É o que pretendemos mostrar com a análise do art. 69 onde se distingue três grandes categorias de cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

⁹ Aviso é a designação oficial para a correspondência intraministerial, ou de ministros para outras autoridades. (Nota conforme a original)

- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1965, p. 79)

De acordo com o Parecer nº 977/65, o acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e a crescente especialização das técnicas contribuíram para a separação do ensino e da pesquisa ao longo da trajetória que o aluno realizaria na educação superior:

Haveria dessa forma uma infra-estrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e de outra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível (BRASIL, 1965, p. 74).

Nessa metáfora, a graduação corresponde à infraestrutura e a pós-graduação à superestrutura da educação superior. Nos cursos de graduação, o fator determinante das práticas será o ensino, ainda que este possibilite vínculos com a *instrução científica e humanística*, e, nos cursos de pós-graduação, o fator determinante das práticas será a pesquisa, porque ela possibilita o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral.

Ou seja, a definição da pesquisa como fator determinante da pós-graduação contém a preocupação de que não é qualquer curso de pós-graduação que irá contribuir para o desenvolvimento da ciência e da cultura, mas somente, os cursos denominados como mestrado e doutorado, cursos que são citados no Parecer nº 977/65 como “a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica” (p. 82). Nesse sentido, todas as dezesseis características fundamentais que o Parecer formulou para a pós-graduação eram destinadas à pós-graduação de pesquisa, ou pós-graduação *stricto sensu*, e seus dois níveis de formação, o mestrado e o doutorado.

Ao analisar o artigo nº 69 da Lei nº 4.024/61, o CFE chegou à conclusão de que: “a intenção da Lei foi atribuir *status* especial à pós-graduação, distinguindo-a dos cursos de simples especialização” (BRASIL, 1965, p. 80). Então, se a pós-graduação já possuía um lugar de destaque na LDBEN restava ainda conceituar os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Em linhas gerais, o CFE conceituou esses cursos assim: “ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (BRASIL, 1965, p. 74).

A definição da natureza da pós-graduação, através do Parecer nº 977/65, não foi uma medida isolada. Além desse parecer, três dispositivos legais, tratando da pós-graduação,

entraram em vigor no final da década de 1960 e no ano de 1970, são eles: o Decreto nº 63.343, de 01 de outubro de 1968, que dispôs sobre a instituição de centros regionais de pós-graduação, o Parecer nº 77, de 11 de fevereiro de 1969, que estabeleceu normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação, e, por fim, o Decreto nº 67.350, de 06 de outubro de 1970, que dispôs sobre a implantação dos centros regionais de pós-graduação e deu outras providências. Cabe ressaltar, os dispositivos legais mencionados acima estavam em sintonia com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reformou a estrutura institucional das universidades brasileiras. Segundo Newton Sucupira (1972), a reforma universitária teve início no ano de 1966, quando começou o processo de reestruturação das universidades federais:

O objetivo da reforma, num de seus aspectos fundamentais, é o da racionalização da universidade visando conferir-lhe maior produtividade e, conseqüentemente, maior integração no processo de desenvolvimento nacional. Para nós é o problema de se transformar uma simples reunião de faculdades profissionais numa universidade real, funcionalmente integrada e estruturalmente orgânica destinada à realização de múltiplas tarefas, tais como promover a pesquisa científica, criar e difundir a cultura e proporcionar uma preparação técnico-profissional amplamente diversificada. (SUCUPIRA, 1972, p. 218).

A racionalização das atividades da universidade, de acordo com Sucupira (1972), teve por base o princípio de não duplicação dos meios para fins idênticos ou equivalentes, de modo a assegurar a utilização eficaz dos recursos na manutenção e funcionamento das universidades. Seguindo a lógica de racionalização da estrutura funcional das universidades, a instalação dos centros regionais de pós-graduação, prevista no Decreto nº 63.343, em seu artigo terceiro diz:

Art. 3º A instalação de Centro em determinada instituição corresponderá às áreas de conhecimento que tenham atingido grau de desenvolvimento compatível com a natureza dos cursos de pós-graduação.

§ 1º Para atender ao critério, previsto neste artigo, o Conselho Nacional de Pesquisas procederá ao levantamento das instituições que ofereçam condições adequadas à criação de Centros, nos diferentes campos do conhecimento.

§ 2º Na instituição dos Centros, serão escolhidos prioritariamente os setores vinculados à expansão do ensino superior e ao desenvolvimento nacional em seus diferentes aspectos.

§ 3º A implantação dos Centros far-se-á com rigorosa observância dos princípios de não duplicação e plena utilização dos recursos materiais e humanos da universidade.

§ 4º Instalados os Centros, far-se-á a previsão do número de pós-graduados necessários, no prazo de 5 (cinco) anos e nas diversas áreas, à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino superior (BRASIL, 1968).

No quarto artigo do mesmo decreto ficou estabelecido que o tipo de pós-graduação mencionado no decreto se referia aos cursos de mestrado e doutorado assim definidos pelo Conselho Federal de Educação “ Art. 4 A pós-graduação de que trata esse decreto se refere aos cursos de mestrado e doutorado, na forma definida pelo Conselho Federal de Educação”

(BRASIL, 1968).

O parágrafo primeiro do artigo quarto estipulou que: “§ 1º Dentro do prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação do presente decreto, o Conselho Federal de Educação baixará as normas para aprovação dos cursos de pós-graduação” (BRASIL, 1968).

Nesse sentido, o Parecer nº 77/69, ao baixar as normas para o credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e o Decreto nº 67.350, ao determinar quais seriam as cinco universidades que receberiam os centros regionais de pós-graduação, completam a aplicação dos dispositivos legais previstos pelo Decreto nº 63.343. Daquele momento em diante, ficou definido que o financiamento dos cursos de mestrado e doutorado só poderia acontecer se os cursos que solicitassem as verbas fossem credenciados pelo Conselho Federal de Educação. Como indica o segundo parágrafo do artigo quarto do Decreto nº 63.343: “§ 2º Somente os cursos de pós-graduação credenciados pelo Conselho Federal de Educação poderão receber financiamento dos órgãos governamentais” (BRASIL, 1968).

Os cinco centros regionais de pós-graduação foram instalados nas seguintes regiões/universidade: a) região Norte-Nordeste/Universidade Federal de Pernambuco; b) região Centro-Leste/ Universidade Federal do Rio de Janeiro; c) região Centro-Oeste/ Universidade Federal de Minas Gerais; d) região Sul/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e) Estado de São Paulo/Universidade de São Paulo (BRASIL, 1970).

Conforme Newton Sucupira (1972), a criação dos Centros Regionais de Pós-graduação possuía a finalidade de coordenar esforços e mobilizar recursos para colocar em prática a política nacional de pós-graduação:

Com o objetivo de efetivar a política nacional de pós-graduação, o Dec. Nº 67.350, de outubro de 1970, definiu e criou cinco centros regionais. Entende-se por Centro Regional de Pós-graduação o conjunto de cursos de Mestrado e Doutorado, credenciados pelo Conselho Federal de Educação, funcionando coordenada e organicamente, e correspondendo a determinada região do país (SUCUPIRA, 1972, p. 220).

De acordo com Sucupira (1972), os centros regionais de pós-graduação deveriam entrar em funcionamento durante o final do ano de 1972: “para esse fim está previsto financiamento especial para o triênio 1972/74” (SUCUPIRA, 1972, p. 220).

Os dispositivos legais que contribuíram para a sistematização da pós-graduação brasileira, Pareceres nº 977/65 e nº 77/69, Decretos nº 63.343/68 e nº 67.350 e a Lei nº 5.540/68, serviram como horizonte para a elaboração do Primeiro Plano Nacional de Pós-graduação (I PNPG), em 1975. De acordo com o I PNPG, a expansão da pós-graduação na década de 1970 possuía o objetivo de “formar, em volume e diversificação, pesquisadores,

docentes e profissionais e encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o setor público” (BRASIL, 2005, p.12).

Esse plano deveria ser executado entre 1975 e 1979 e, em geral, as ações previstas no plano buscariam superar a expansão espontânea dos cursos de mestrado e doutorado: “a expansão deveria tornar-se objeto de planejamento estatal, considerando a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional. Deveria então estar integrada às políticas de desenvolvimento social e econômico” (BRASIL, 2005, p.12).

No II PNPG (1982-1985), o objetivo central, tal como o objetivo definido no I PNPG (1975-1979), continuou sendo a formação de recursos humanos. Todavia, esse objetivo foi associado à qualidade do ensino superior, com ênfase na pós-graduação. Para isso, o II PNPG destacou a necessidade de melhorar a avaliação da pós-graduação, que existia desde 1976 (idem).

O III PNPG (1986-1989) possuía o objetivo de proporcionar um desenvolvimento científico que impulsionasse o processo de independência econômica, científica e tecnológica do país:

Elaborado no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, expressa uma tendência vigente àquela época, a conquista da autonomia nacional [...]. No que se refere à pós-graduação, essa ideia se expressa na afirmação de que não há um quantitativo de cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica, tornando-se importante um progresso da formação de recursos humanos de alto nível, considerando que a sociedade e o governo pretendem a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil, no próximo século (BRASIL, 2005, p. 13).

Para alcançar esse objetivo, o plano previu o desenvolvimento de pesquisas pelas universidades e a integração entre a pós-graduação e o sistema de ciência e tecnologia (idem).

Como o IV PNPG não teve a sua elaboração concluída, se passaram quinze anos até que um novo plano fosse concluído. O V PNPG (2005-2010) entrou em vigor com o objetivo de garantir o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação, a formação de docentes para todos os níveis de ensino e a formação de profissionais para o mercado não acadêmico.

A COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

Em 1951, de acordo com Celso Barroso Leite (1972) e Elionora Barros (1998), a Capes foi instituída como Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo

Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951.

A campanha surgiu, conforme Barros (1998), como uma estratégia para acelerar o crescimento do Brasil e visava aperfeiçoar a qualificação do pessoal de nível superior em todas as áreas, dando suporte aos professores, pesquisadores e funcionários das universidades brasileiras: “Diferente do CNPq, cujos esforços se direcionaram quase que exclusivamente para a formação de recursos humanos nas áreas científicas, a CAPES orientou suas ações para a formação de pessoal de alto nível em todas as áreas do conhecimento” (BARROS, 1998, p. 82).

A realização de campanhas, tal qual Barros (1998), foi um mecanismo muito utilizado na década de 1950 para solucionar problemas que dificultavam o desenvolvimento em determinada área. Naquela época, ganhou relevância a ideia de que os recursos humanos qualificados e o domínio do conhecimento científico e tecnológico eram indispensáveis para o desenvolvimento econômico-social. Todavia, consoante Abílio Baeta Neves (2002), em 1951, “o Brasil contava com pouco mais de 60 mil alunos no ensino superior e a pós-graduação praticamente não existia. Os desafios eram enormes” (NEVES, 2002, p. 7).

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelo país para conseguir impulsionar o desenvolvimento econômico e considerando que os recursos humanos qualificados são indispensáveis para o progresso acontecer, consoante Barros (1998) e Neves (2002), a Capes foi implantada com o objetivo principal de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento do país” (NEVES, 2002, p. 7).

De acordo com Marieta Ferreira e Regina Moreira (2002), o objetivo principal que norteou os primeiros anos de existência da Capes estava baseado na perspectiva do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente:

O momento de sua criação merece ser avaliado em perspectiva histórica: era o início do segundo governo Vargas, com a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente. A ênfase à industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: cientistas qualificados em física, matemática, química e biologia, economistas, técnicos em finanças e pesquisadores sociais, entre outros. A criação da Capes não foi assim um fato isolado (FERREIRA e MOREIRA, 2002, p. 17).

No início das atividades da Capes, em conformidade com Ferreira e Moreira (2002) e Neves (2002), foi decisiva a presença de Anísio Teixeira como idealizador da instituição e formulador da política institucional adotada pela Capes entre 1951 e 1964, período no qual Anísio Teixeira esteve à frente da Capes ocupando a função de Secretário-Geral. No período

referido anteriormente, segundo Almir de Castro (2002), a Capes conseguiu estruturar e planejar suas ações organizando a composição do quadro de funcionários, mantendo contato com instituições estrangeiras congêneres, promovendo atividades de fomento e concedendo bolsas de estudos. Com o passar dos anos, a concessão de bolsas se constituiu, tal qual Ferreira e Moreira (2002), na atividade principal da Capes:

A concessão de bolsas de estudo, no entanto, apenas progressivamente foi se desenvolvendo, até se firmar como atividade de maior peso dentro da agência, em detrimento das atividades de fomento. O que talvez explique esse crescimento gradativo seja o fato de que o setor responsável pelas bolsas se viu também obrigado a realizar pesquisas sobre a atuação de outras instituições congêneres, sobre seu processo de concessão, etc. As atividades de fomento favoreceram a criação de centros nacionais, núcleos regionais de ensino e pesquisa, ou ainda unidades de cunho institucional, que foram perdendo importância ao longo do período, em detrimento das bolsas de estudo (FERREIRA e MOREIRA, 2002, p. 18).

Novos rumos foram estabelecidos para a Capes, como indica Barros (1998) e Ferreira (2002), a partir de 1964, quando a ditadura militar inaugurou uma nova fase na atuação política do estado brasileiro. Assim, “Logo nos primeiros dias de abril de 1964, Anísio Teixeira foi afastado, e o *Diário Oficial* anunciou a exoneração de Almir de Castro do cargo de diretor-executivo da Capes, à frente do qual permanecera cerca de 10 anos” (FERREIRA e MOREIRA, 2002, p. 19, grifo no original).

Através do Decreto nº 53.932, de 26 de maio de 1964, conforme Barros (1998) e Ferreira e Moreira (2002), a Capes passou a integrar a estrutura do Ministério da Educação e Cultura, estando vinculada à política de educação superior do país através da Diretoria de Ensino Superior (DESu). Essa mudança permitiu que o ministério da educação tivesse, consoante Ferreira e Moreira (2002), “autoridade inclusive para regulamentar as atividades e aprovar os regimentos internos da agência” (p. 19).

Na parte final do ano de 1964, entrou em vigor, conforme Barros (1998) e Ferreira e Moreira (2002), o Decreto nº 54.356, de 30 de setembro de 1964, que estabeleceu a fusão da Capes à Comissão Supervisora de Plano dos Institutos (Cosupi) e ao Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (Protec). Essa fusão resultou na criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), atual denominação da Capes.

Depois dessas mudanças, segundo Barros (1998), a Capes viveu um período de poucas transformações estruturais. Só em 1974, através do Decreto nº 74.299, de 18 de setembro de 1974, aconteceu mais uma reforma em sua estrutura organizacional, influenciada pela necessidade de ajudar na elaboração de uma política nacional de pós-graduação. Assim;

A CAPES ganha novo fôlego com a reforma de sua estrutura administrativa

em 1974. O antigo conselho deliberativo deixa de existir e passa a funcionar o Conselho Técnico Administrativo – CTA com a responsabilidade de propor as grandes linhas de atuação da agência em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Pós-graduação, o qual vinha sendo elaborado no âmbito do Conselho Nacional de Pós-graduação – CNPG, este criado em 1973 com a finalidade de formular a política nacional de pós-graduação (BARROS, 1998, p. 84).

De acordo com Ferreira e Moreira (2002), a reestruturação que ocorreu na Capes, em 1974, contribuiu, em geral, para maior participação da comunidade acadêmica no órgão. Ainda que informal, essa participação passou a ocorrer de forma mais sistemática e progressiva através do trabalho de consultoria para analisar os pedidos de bolsas de estudos, na avaliação de cursos de pós-graduação e na elaboração, implantação e avaliação de projetos: “A partir de 1977, essas consultorias assumiram a forma de comissões, e mais tarde foram institucionalizadas, com seus presidentes passando a integrar um conselho técnico-científico, com direito inclusive à participação no conselho superior da agência” (FERREIRA e MOREIRA, 2002, p.22).

Segundo Ferreira e Moreira (2002), a rápida expansão da pós-graduação brasileira na década de 1970 proporcionou uma preocupação com a qualidade das atividades desenvolvidas pelos cursos de mestrado e doutorado. A expansão da pós-graduação *stricto sensu* contribuiu para que mudanças acontecessem nas atribuições da Capes no início da década de 1980. Essas mudanças foram instituídas, em conformidade com Barros (1998), pelo Decreto nº 88.816, de 5 de janeiro de 1982. A partir desse decreto, tal qual Barros (1998) e Ferreira e Moreira (2002), a Capes adquiriu maior destaque no sistema de pós-graduação, conseguindo se impor sobre os demais órgãos que tratavam desse nível da educação superior:

A pedra de toque para que isso ocorresse foi seu reconhecimento formal como órgão responsável pela formulação do Plano Nacional de Pós-Graduação, o que se deu em fins de 1981, com a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação. A partir de então ela assumiu as competências que até então eram do conselho. Esse novo papel fez também com que a Capes fosse reconhecida dentro do MEC como a agência executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, o que na prática a tornou responsável pela elaboração, acompanhamento e coordenação de todas as atividades relacionadas com a pós-graduação dentro do ministério (FERREIRA e MOREIRA, 2002, p. 23).

Dessa forma, de acordo com Barros (1998) e Ferreira e Moreira (2002), a Capes conseguiu, a partir de meados da década de 1970, consolidar sua função de conduzir a política de formação de recursos humanos de alto nível. Esse processo foi sendo elaborado por movimentos de avanços e recuos induzidos por condições conjunturais do cenário político brasileiro, pela expansão da pós-graduação *stricto sensu* associada à necessidade de avaliar,

quantitativa e qualitativamente, o processo de implantação dos cursos de mestrado e doutorado no país. Nesse sentido, para Barros (1998) Ferreira e Moreira (2002), a reforma da estrutura organizacional da Capes, no início dos anos de 1980, pretendeu possuir um maior controle sobre os cursos de mestrado e doutorado, aprimorando o processo de distribuição de bolsas e auxílios, através da implantação de uma sistemática de avaliação desenvolvida por comissões de consultores.

Com isso, consoante Ferreira e Moreira (2002), as atividades de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* ganharam grande importância no interior da Capes: “tratou-se, na realidade, de consolidar a atuação da Capes, o que se traduziu na associação dos resultados de avaliação com as ações de fomento” (FERREIRA e MOREIRA, 2002, p. 25).

Considerando o objetivo dessa pesquisa - apresentar aspectos do debate sobre a pós-graduação - vamos trazer, nas duas próximas seções, configurações da sistemática de avaliação da Capes, que Barros (1998), Neves (2002) e Ferreira e Moreira (2002) consideram ser a marca institucional da Capes a partir da década de 1980.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – agência de avaliação da pós-graduação brasileira

Segundo Osmar Fávero (1993), com a entrada em vigor, na década de 1960, das orientações contidas nos Pareceres n ° 977/65 e n ° 77/69 houve, na década seguinte, uma expansão do sistema brasileiro de pós-graduação, em todas as áreas. O processo de expansão da pós-graduação acarretou a implantação, a partir de 1976, de “um sistema nacional de avaliação e acompanhamento dos cursos de pós-graduação, de mestrado e doutorado” (FÁVERO, 1994). A avaliação da pós-graduação construiu subsídios para orientar ações com o objetivo de garantir a regularidade e a estabilidade da implantação dos cursos de mestrado e doutorado, isto porque, o Parecer n ° 77/69, apesar de expressar a preocupação com “as condições de funcionamento do curso de pós-graduação a ser credenciado” (p.132) e garantir uma comissão de especialistas, indicados pelo Conselho Federal de Educação, para verificar essas condições, não determinou um acompanhamento contínuo dos cursos de pós-graduação, limitando o acompanhamento ao momento do credenciamento¹⁰ ou recredenciamento dos cursos.

Foi decisiva, para implantação da avaliação da pós-graduação, a criação, em 1974, do Conselho Nacional de Pós-graduação (CNPQ), pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

¹⁰ Conforme o Parecer nº 77/69, o credenciamento dos cursos de mestrado e doutorado tinha validade de 5 anos.

Este conselho, ao elaborar o I Plano Nacional de Pós-graduação, estabeleceu as diretrizes para acompanhar a institucionalização e expansão da pós-graduação brasileira. Acompanhamento que se materializou através da avaliação (BRASIL, 2005).

Desde o início, a avaliação da pós-graduação brasileira foi organizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A coordenação das ações, por essa instituição, permitiu, de acordo com Cláudio de Moura Castro e Gláucio Soares (1986), que, entre os anos de 1977 e 1981, houvesse um progresso no sentido de unificar os instrumentos de coleta de informações sobre a pós-graduação, uma vez que, no início da expansão do sistema de pós-graduação, os instrumentos de coleta de dados eram dispersos entre as seguintes instâncias: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Conselho Federal de Educação (CFE) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep).

Para Castro e Soares (1986), a unificação dos instrumentos de coleta de dados, necessários para a avaliação dos cursos, pela Capes, entre o fim da década de 1970 e início da década de 1980,

reduziu consideravelmente o trabalho de prestar informação, ao mesmo tempo em que permitiu concentrar esforços na qualidade da informação gerada. Houve também uma forte preocupação em criar uma memória da pós-graduação, um único local para onde convergissem todas as informações disponíveis quanto à atuação dos programas (CASTRO e SOARES, 1986, p. 176).

Nesse sentido, naquele período, os procedimentos adotados no momento da avaliação da pós-graduação começavam a se tornar mais definidos e abrangentes. De acordo com Castro e Soares (1986) e Fávero (1994), as avaliações dos cursos de mestrado e doutorado eram bienais e os cursos eram avaliados separadamente. Essas avaliações tinham o objetivo de atribuir conceitos aos cursos. Por sua vez, tais conceitos foram considerados como critérios para orientar a distribuição de bolsas e o repasse de recursos estatais: “na tentativa de alocar mais bolsas aos melhores programas, está a origem da avaliação da Capes: trata-se de avaliar cursos e não candidatos” (CASTRO e SOARES, 1986, p.175).

Segundo Castro e Soares (1986), a Capes, ao definir a forma como seria composta a sistemática de avaliação da pós-graduação, separou o processo de julgamento dos cursos, da gerência da coleta de dados, dados que são: “a matéria-prima da avaliação” (CASTRO e SOARES, 1986, p. 174). Essa separação surgiu do esforço realizado pela Capes para tratar, de forma rigorosa, dados e julgamentos. Organizar o trabalho dessa forma contribuiu para que a sistemática da avaliação conseguisse coletar, comparar e tornar disponíveis dados primários

sobre a pós-graduação brasileira e superar a inexistência de informações precisas sobre o crescimento dos cursos mestrado e doutorado. Além disso, possibilitou que somente consultores da comunidade acadêmica emitissem laudos sobre os cursos (CASTRO e SOARES 1986).

De acordo com Castro e Soares (1986), o instrumento utilizado para realizar a coleta de dados dos cursos, a partir de 1977, foi o *Relatório da Pós-Graduação*, relatório distribuído anualmente a todos os cursos do país. O preenchimento e a devolução desses relatórios indicavam dimensões capazes de apontar a consistência e a qualidade de um curso de pós-graduação. No entanto, alguns problemas dificultavam o processo de avaliação: “respostas em branco, compreensão incorreta do que estava sendo pedido, enganos, falta de informações no próprio curso e, finalmente, dolo e má fé” (CASTRO e SOARES, 1986, p. 175).

Outro problema para o processo de avaliação, naquele período, como afirmam Castro e Soares (1986), era o fato de que o volume de trabalho, gerado pela grande quantidade de cursos, associado à falta de familiaridade dos consultores acadêmicos com a forma de apresentação dos dados proporcionava a emissão de laudos confusos:

Muitos consultores, premidos pelo tempo, podem, por exemplo, impressionar-se com o elevado número de professores de um curso, já que não tiveram oportunidade de verificar que muitos são meramente horistas ou apenas professores convidados para um par de conferências. Uma vasta lista de publicações pode, às vezes, incluir muitos títulos publicados em periódicos que não poderiam ser considerados veículos de disseminação científica (idem, p. 176).

Para solucionar alguns problemas no processo de avaliação da pós-graduação, segundo Castro e Soares (1986), algumas medidas foram tomadas. Dentre elas, destacamos o treinamento de pessoal para preenchimento dos relatórios, o processamento eletrônico dos dados, a realização de visitas aos cursos, que os consultores passaram a efetuar a partir de 1980. Essas visitas tinham o objetivo de complementar os dados colhidos nos relatórios e superar o desconhecimento, por parte dos consultores, do que os cursos estavam realizando.

Soma-se a essas medidas, o trabalho que a Capes realizou, por processo de tentativa e erro, para definir o perfil do consultor procurado para realizar a avaliação, “deverá ser um cientista destacado em sua área, tal como atestado pelo seu *curriculum vitae* e com razoável vivência com o ensino [...] busca-se [...] variedade na escolha dos consultores, seja em termos de orientação teórica, seja em termos de sua origem geográfica” (CASTRO e SOARES, 1986, p. 177).

O trabalho dos consultores, na avaliação, segundo Castro e Soares (1986), foi delimitado em, no máximo, dois anos, prevendo-se, a cada ano, a repetição de apenas 50% dos nomes do ano anterior. Ao estabelecer esse limite de tempo, a Capes pretendeu diminuir a pressão sobre

os consultores. No entanto, a fixação de um período de trabalho em dois anos dificultou a existência de uma tradição na avaliação da pós-graduação. Para superar a falta de tradição, a Capes teve que assumir a responsabilidade de manter a memória do processo:

A equipe técnica da CAPES transmite a cada grupo de consultores, os critérios e as prioridades que vinham sendo utilizados nos períodos anteriores. Transmite também comentários, críticas e sugestões oferecidas ou acumuladas ao longo de um ano de diálogo com os programas de pós-graduação. Indo mais longe, sugere mudanças de critérios, a partir de suas percepções acerca da evolução da pós-graduação (CASTRO e SOARES, 1986, p. 178).

De acordo com Castro e Soares (1986), na troca de informações entre a Capes e os consultores surgiu a preocupação em diferenciar os critérios aplicados em cada área, ao invés de adotar uma avaliação mais homogênea. Mesmo assim, a avaliação ganhou vida através de conceitos, que iam de A a E.

No início da implantação da avaliação, a adoção dos conceitos proporcionou o tratamento diferenciado dos cursos. Uma vez atribuídos os conceitos, era natural conceber que esses conceitos expressassem julgamentos importantes para o apoio financeiro a um curso: “não há ambigüidades ou dúvidas quanto ao apoio a um curso que recebe conceito ‘A’ ou mesmo ‘B’” (CASTRO e SOARES, 1986, p. 179). Contudo, com relação aos cursos que obtiveram conceitos C, D ou E, pairava a dúvida sobre o tipo de apoio que esses cursos mereceriam.

Para Castro e Soares (1986), a preocupação com o tratamento diferenciado das áreas e a respectiva classificação dos cursos, através de conceitos, criou um cenário de disputa. Por um lado, as universidades de áreas pouco desenvolvidas e avaliadas com os menores conceitos exigiam que os recursos contemplassem seus cursos em nome do tratamento diferenciado; por outro lado, os cursos melhores avaliados em função do seu desempenho pleiteavam mais recursos. Como a disputa por recursos significava, principalmente, a disputa por bolsas, temos o seguinte cenário no início da década de 1980: “Assim, em 1981, os cursos de nível ‘A’ receberam 52% do total das bolsas; os de nível ‘B’, uma quota bem menor, 29%; alguns cursos ‘C’ receberam uma quota residual ou simbólica; os demais não receberam nenhuma bolsa” (CASTRO e SOARES, 1986, p. 179).

Castro e Soares (1986) afirmam que outro aspecto importante do início da avaliação da Capes foi o fato de que, a partir de 1981, o Conselho Federal de Educação (CFE) passou a utilizar os dados das avaliações realizadas desde 1976, no momento do pedido de credenciamento dos cursos. Ao proceder dessa forma, o CFE pretendeu reduzir os erros do processo de credenciamento de cursos de mestrados e doutorados. Cabe ressaltar que, antes desse ano, o CFE utilizava apenas os dados disponíveis da última avaliação. A alteração no

processo de credenciamento da pós-graduação aumentou as discussões entre a Capes e o CFE e permitiu que, de uma forma geral, os procedimentos da avaliação fossem aperfeiçoados. Ainda em 1981, segundo Castro e Soares (1986), as universidades federais, com cursos melhores conceituados, receberam tratamento privilegiado na distribuição de recursos adicionais e em projetos.

Para Castro e Soares (1986), foi implementada uma importante mudança na forma de avaliar os programas depois de 1977. Até aquele ano, era muito valorizado, na avaliação dos cursos, o fato de receber muitos alunos e titular muitos alunos; depois, a tendência da avaliação foi com a qualidade dos cursos em detrimento da capacidade de titular alunos:

O grau de excelência imputado a um curso, qualquer que seja o momento ou área de conhecimento, tem a ver com alguns critérios estáveis: a *competência profissional dos docentes*, evidenciada por sua titulação ou qualificações equivalentes; a *dedicação efetiva dos professores ao curso*, sobretudo aqueles que atuam no próprio núcleo disciplinar do programa (em oposição àqueles de áreas instrumentais ou domínios conexos) e a *produção científica do curso* (a qualidade, o volume e a regularidade dos artigos, livros, relatórios de pesquisa e comunicações em anais de congresso) (CASTRO e SOARES, p. 184, grifos no original).

A mudança de enfoque da avaliação no período de 1977 a 1981, de acordo com Castro e Soares (1986), trouxe dificuldades para as interpretações dos dados colhidos. Essa dificuldade consistiu na falta de instrumentos precisos que garantissem a excelência dos cursos e possibilitou o surgimento de hipóteses, das mais variadas, sobre a avaliação e o sistema de pós-graduação brasileiro.

De acordo com as análises de Cláudio de Moura Castro e Glaucio Soares (1986), Osmar Fávero (1993, 1994) e Robert Verhine e Lys Dantas (2009) sobre a avaliação da pós-graduação, os objetivos expressos no momento de implantação da avaliação da pós-graduação brasileira eram: 1) orientar a distribuição de bolsas de estudo para os alunos dos cursos de pós-graduação; 2) colher e organizar os dados relativos à expansão dos cursos de mestrado e doutorado do país; 3) elaborar, com base nos dados, a memória da pós-graduação; 4) controlar a expansão da pós-graduação, inserindo esse processo nos parâmetros definidos pelo I PNPG.

No entanto, para esses autores, embora tais objetivos tenham contribuído, por um lado, para proporcionar um nível de qualidade à pós-graduação brasileira, por outro, acentuaram o viés quantitativista da avaliação que recebeu severas críticas.

Na década de 1980, em meio às críticas à sistemática da avaliação da Capes, inclusive críticas feitas pela área da educação, foram feitas propostas, conforme Luiz Antonio Cunha (1997), de iniciativas para a reformulação do ensino superior brasileiro. Reformulação que,

segundo Cunha (1997), teve como primeira iniciativa do Ministério da Educação (Mec), o lançamento, no ano de 1983, do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru). Esse programa surgiu como desdobramento de discussões realizadas no interior do CFE. O cerne dessas discussões eram as críticas dirigidas à legislação do ensino superior que foram produzidas ao longo do regime militar. Contudo, baseado em Cunha (1997), as disputas internas naquele ministério levaram à desativação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), no ano de 1984.

A segunda iniciativa de reformulação do ensino superior brasileiro, como indica Cunha (1997), aconteceu em 1985. No mês de março, daquele mesmo ano, foi criada, pelo Ministro da Educação Marco Maciel, a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. O resultado do trabalho dessa comissão foi apresentado ao Ministro da Educação em 1986. Em seguida, o Ministro criou o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres). Esse grupo, baseado no relatório da comissão e em contribuições enviadas por associações e pessoas individuais, elaborou um anteprojeto de lei (CUNHA, 1997).

Devido às dificuldades políticas e ao volume de críticas que o anteprojeto de lei do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres) recebeu, consoante Cunha (1997), o Presidente da República decidiu retirar o anteprojeto do Congresso Nacional. No entanto, as suas diretrizes permaneceram como orientação da política geral do ensino superior no fim dos anos de 1980 e início da década de 1990. Naquele contexto, algumas universidades, tais como, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gérias (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade de Brasília (UNB) tomaram a iniciativa de realizar avaliações internas com o objetivo de reformular aspectos de sua estrutura.

Por fim, em conformidade com Cunha (1997), em 1993, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação, que elaborou recomendações, constituindo o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub). O ponto central dessas recomendações era a necessidade de as universidades desenvolverem auto avaliações, que seriam associadas à avaliação externa, aliando procedimentos qualitativos e quantitativos.

Para Cunha (1997), os projetos de reformulação do ensino superior da década de 1980 foram implementados nos anos de 1990, demonstrando uma continuidade das políticas adotadas para o ensino superior:

Na reconstrução da lógica intrínseca ao processo de reforma do ensino superior no Brasil, os elementos apresentados revelam que há um modelo concebido em meados da década de 80, cuja versão paradigmática foi expressa pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior. A continuidade das propostas apresentadas recorrentemente, [...], deve ser entendida como produto, também, da permanência no governo de dirigentes e

quadros técnicos, o que permite traçar um elemento de continuidade entre os governos José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, pelo menos no que se refere ao Ministério da Educação (CUNHA, 1997, p. 47).

Dos elementos principais da reforma do ensino superior da década de 1980/1990, baseado em Cunha (1997), destacamos dois aspectos: a revolução administrativa das instituições federais de ensino superior e a avaliação da pós-graduação.

Segundo Cunha (1997), no que diz respeito à revolução administrativa das instituições federais de ensino superior, essa foi feita através de medidas que asseguravam a racionalização da gestão dos recursos e a centralidade da avaliação como garantia para o desenvolvimento do ensino superior brasileiro. Neste caso, se na década de 1960, o Estado era responsável por intervir diretamente para garantir a expansão do ensino superior, com a nova reforma, a expansão ficou sob a responsabilidade da iniciativa privada.

No que se refere à avaliação, Cunha (1997) afirma que não se pode estranhar que a reformulação da sistemática da avaliação da Capes tenha ocorrido exatamente em 1996, quando o Decreto n.º 2.026, de outubro de 1996, instituiu procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, com o cuidado de não esquecer a reformulação da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*.

O Decreto n.º 2.026 prevê, dentre outros procedimentos, o seguinte: “ (i) análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidades da federação, segundo as áreas de conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino” (CUNHA, 1997, p. 40). Nesse sentido, a partir da contribuição de Cunha (1997), podemos, de forma geral, começar a pensar que a reformulação da avaliação da pós-graduação brasileira, realizada em 1996, seguiu a tendência da avaliação do sistema nacional de ensino superior, implantada pelo Decreto n.º 2.026/96, e procurou estabelecer, analisar e quantificar indicadores de desempenho dos programas de pós-graduação.

A nova sistemática de avaliação da pós-graduação implantada pela Capes

A discussão sobre a sistemática de avaliação da pós-graduação brasileira adotada pela Capes, no início da década de 1990, ganhou contornos mais definidos. Se na implantação da avaliação, entre 1977 e 1981, os dados colhidos permitiam que várias hipóteses para a expansão da pós-graduação fossem levantadas, o cenário dos anos 1990 permitiu reconhecer a consolidação da expansão dos cursos de mestrado e doutorado e introduzir a concepção de que novos paradigmas necessitavam ser utilizados na sistemática de avaliação.

Certamente as críticas dirigidas à avaliação, – principalmente aquelas apontadas pelas comissões de avaliação de cada área de conhecimento – ao longo da década de 1980, foram um fator decisivo para as modificações adotadas. Conforme Fávero (1999), em geral, através dessas críticas, “afirmava-se não ser possível continuar avaliando a pós-graduação brasileira, nos anos 90, com os mesmos critérios dos anos 70” (p.17).

Nesse sentido, as mudanças introduzidas pretendiam assegurar a qualidade da pós-graduação. Essa tendência, de acordo com Fávero (1999), apesar de estar presente no início da implantação da avaliação – conforme Castro e Soares (1986), a partir de 1977 já existia a preocupação com a qualidade dos cursos – só consegue ganhar destaque na sistemática de avaliação com as seguintes mudanças introduzidas no início dos anos 1990:

- a) ampliação do número de Comissões de Avaliação, por desmembramento do CTC (Conselho Técnico Científico). Nesse momento, mudou-se a designação de Presidente de área para Coordenador de área, de certa maneira simbolizando um enfraquecimento dessa função.
- b) definição do “perfil esperado dos cursos A”, a partir de uma sondagem entre os cursos e ampla discussão com os coordenadores de área, sinalizando critérios comuns a serem adotados por todas as Comissões de Consultores. Nesta ocasião, já se insistia que um curso A deveria ter “padrão internacional”, [...].
- c) realização da avaliação em duas etapas, com intervalo mínimo de dois meses entre elas, permitindo tempo e condições para análise mais acurada do material disponível [...].
- d) aperfeiçoamento do formulário de coleta de dados e das fichas de avaliação a serem utilizadas pelas Comissões, base para os *laudos* de cada curso, [...], a cargo da COPPE/UFRJ [...] (FÁVERO, 1999, p. 15).

De uma forma geral, a partir da análise de Fávero (1999), podemos dizer que as mudanças na avaliação, mencionadas acima, tinham o objetivo de permitir que a qualidade da pós-graduação fosse verificada de alguma maneira e de revelar diferenças substanciais entre os cursos. Essas diferenças não eram contempladas, até aquele momento, por causa da grande concentração de cursos nas faixas mais elevadas da avaliação A ou B, em torno de 70%. A grande concentração de cursos com conceitos A ou B, segundo Regina Zilberman (1993) citada por Fávero (1999), revelou a existência de critérios distintos na aplicação dos conceitos, “essas diferenças seriam explicadas não só pelo estágio diferente das áreas e subáreas, mas também pelos critérios subjetivos e não raro ainda pelo corporativismo presente na avaliação, embora não explicitados pelas Comissões de Consultores” (FÁVERO, 1999, p. 16).

Em 1996, segundo Fávero (1999), ainda no contexto das mudanças implantadas na sistemática de avaliação da pós-graduação, a Capes convocou uma comissão internacional de especialistas em avaliação para analisar os critérios adotados na avaliação da pós-graduação e, além disso, solicitou, a essa comissão, recomendações para o aperfeiçoamento da avaliação.

De acordo com Fávero (1999), depois de realizar algumas mudanças na avaliação, ao longo da década de 1990, e conseguir definir os critérios para assegurar a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado, em 1998, a Capes implantou a nova sistemática de avaliação da pós-graduação brasileira. A avaliação realizada naquele ano se referia ao biênio 1996/1997 e se constituiu como o resultado de um processo de mudanças, visando assegurar a qualidade do sistema brasileiro de pós-graduação.

Segundo José Silvério Horta e Maria Célia Moraes (2005), a nova sistemática da avaliação foi responsável por estabelecer, dentre outras medidas, a avaliação do programa de pós-graduação, ao invés de avaliação isolada de cada curso - mestrado e doutorado; a exigência de os programas de excelência possuírem inserção internacional e o compromisso de que a pós-graduação é a instituição responsável por produzir conhecimento e formar pesquisadores. Além disso, Horta e Moraes (2005) afirmam que a avaliação realizada em 1998, também introduziu a concepção de que a capacidade de pesquisa dos programas de pós-graduação é mensurada pela quantidade de produtos qualificados publicados.

Outra mudança decorrente da nova sistemática de avaliação, de acordo com Horta e Moraes (2005), foi a alteração da classificação dos programas. Antes os programas eram classificados tendo como referência conceitos atribuídos entre A e E. A partir de 1998, os programas são classificados em uma escala que varia entre 1 e 7:

No modelo de avaliação introduzido em 1998, a CAPES indica que todos os programas devem ser avaliados em uma escala de 1 a 7. Em um primeiro momento, todos os programas deveriam ser incluídos em um dos cinco primeiros níveis da escala. O nível 5 seria a qualificação de excelência nacional e nível máximo a ser alcançado por um programa que possuísse apenas curso de mestrado. Uma análise posterior dos programas 5 – portanto, somente aqueles organizados em cursos de mestrado e doutorado – a partir de critérios referenciados em padrões internacionais de excelência indicaria aqueles em condições de serem alçados aos níveis 6 ou 7 (HORTA e MORAES, 2005, p. 95).

Neste contexto, Horta e Moraes (2005) afirmam que a partir da segunda avaliação em que a nova sistemática foi adotada, correspondente ao triênio 1998-2000, as atribuições do Conselho Técnico Científico (CTC) da Capes não se restringiam apenas à homologação de resultados como ocorria até aquele momento. Desde então, o CTC passou a questionar as análises e avaliações realizadas pelas Comissões de Avaliação das áreas de conhecimento.

Dentre as mudanças adotadas, e conformidade com Robert Verhine e Lys Dantas (2009), não se pode esquecer que a implantação de uma ficha de avaliação única contribuiu para “uma maior padronização do processo de avaliação entre as áreas” (VERHINE e DANTAS, 2009, p.299). A partir de 2009, a ficha de avaliação possui cinco quesitos: 1 –

Proposta do Programa; 2 – Corpo Docente; 3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações; 4 – Produção Intelectual; 5 – Inserção Social e esses quesitos são subdivididos em itens (BRASIL, 2010). Também não se pode esquecer a alteração do período de avaliação dos programas, deixando de ser bienal para se tornar trienal: “o ciclo passou a ser definido por dois anos de acompanhamento e por um terceiro ano de avaliação ¹¹” (VERHINE e DANTAS, 2009, p.299). Para Verhine e Dantas (2009), a combinação entre dois anos de acompanhamento e um ano de avaliação teve o objetivo de assegurar as funções regulatórias e educativas da avaliação.

Desde 1998, ano em que a nova sistemática de avaliação entrou em vigor, já foram realizadas seis avaliações dos programas brasileiros de pós-graduação. A primeira avaliação aconteceu naquele ano e teve como referência o biênio 1996/1997. As demais avaliações, atendendo a alteração do ciclo de avaliação, corresponderam a períodos trienais. Neste caso, em 2001 foi realizada a segunda avaliação, referente ao triênio 1998-2000. A terceira avaliação aconteceu em 2004 e se referiu ao triênio 2001-2003, na sequência, em 2007, ocorreu a quarta avaliação que compreendeu o triênio 2004-2006, a quinta avaliação realizada em 2010, teve como referência o triênio 2007-2009, por fim, em 2013, aconteceu a sexta avaliação que teve como referência o triênio 2010-2012.

Considerando essa dinâmica de avaliação dos programas de pós-graduação, nos deteremos no documento que regulamenta a avaliação dos programas de pós-graduação. O *Regulamento para a avaliação trienal 2010 (2007-2009)*¹² apresenta as normas para a avaliação dos programas de pós-graduação acadêmicos no triênio 2007-2009. De acordo com o Regulamento¹³, os objetivos da sistemática de avaliação da Capes são: contribuir para a garantia da qualidade da pós-graduação brasileira; retratar a situação da pós-graduação brasileira para o triênio; contribuir para o desenvolvimento de cada programa, de cada área e da pós-graduação em geral; fornecer subsídios para planos e programas de desenvolvimento e investimentos no Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG).

Cabe ressaltar, para cumprir o objetivo de analisar a pós-graduação brasileira de forma clara e efetiva, que o Regulamento indica a necessidade de especificar:

- a) o grau diferencial de desenvolvimento alcançado pela pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento;
- b) a classificação dos programas no âmbito de suas respectivas áreas, expressando as diferenças quanto à qualidade de desempenho na formação de

¹¹ Atualmente, a avaliação é quadrienal.

¹² O *Regulamento para a avaliação trienal 2010 (2007-2009)* também foi utilizado como parâmetro na avaliação de 2013.

¹³ De agora em diante, irei me referir ao *Regulamento para a avaliação trienal 2013 (2010-2012)* somente como regulamento.

recursos humanos e produção de conhecimento a ela associada;
c) a caracterização da situação específica de cada programa, mediante a apresentação de relatório detalhado sobre seu desempenho no triênio 2007-2009 (BRASIL, 2010, p. 2).

Dessa forma, mesmo admitindo que exista um grau diferencial de desenvolvimento entre as áreas de conhecimento, e, no interior destas, entre os programas de pós-graduação, ao longo do texto do Regulamento fica claro que a nova sistemática de avaliação deve tratar essas diferenças através da classificação dos programas, classificação que pressupõe dois parâmetros, “adoção do padrão internacional de desenvolvimento do conhecimento na área como referência para o processo de avaliação; elevação periódica dos referenciais de avaliação adotados (critérios, indicadores), ajustando-os à evolução do conhecimento” (BRASIL 2010, p.2).

Os dois parâmetros mencionados anteriormente, segundo o Regulamento, contribuem para que a avaliação da pós-graduação não seja uma avaliação de cada área sobre si mesma, ignorando a dinâmica e a capacidade de conseguir acompanhar o ritmo de *evolução* do conhecimento em seu campo, e para que a escala de classificação adotada não perca a capacidade de diferenciar os programas, em virtude de uma possível concentração de programas nos níveis mais altos da escala.

No que diz respeito à dinâmica do processo avaliativo, a avaliação da pós-graduação é realizada por três setores da Capes: as Comissões de Avaliação, o Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) e a Diretoria de Avaliação (Dav), cabendo, no entanto, às Comissões de Avaliação a responsabilidade “pela definição dos fundamentos e pela realização da avaliação propriamente dita, respeitado os objetivos fixados para esse processo” (BRASIL, 2010, p. 5).

Para compor as Comissões de Avaliação algumas exigências são levadas em consideração. Dentre elas, a qualificação e competência técnico-científica do consultor, que deve possuir, sempre que possível, bolsa de produtividade de pesquisa do CNPq, preferencialmente nível 1; o programa no qual o consultor está vinculado não pode ser avaliado com o conceito inferior a 4; adequada cobertura das áreas e subáreas de conhecimento a que se vinculam os programas a serem avaliados; distribuição equilibrada da representação regional nas comissões. Entretanto, embora os critérios para a escolha dos membros da Comissão sejam definidos, cabe à Diretoria de Avaliação, a decisão final sobre a composição de todas as Comissões de Avaliação (BRASIL, 2010):

Os seguintes critérios e exigências foram considerados na escolha dos integrantes das Comissões de Avaliação:

- a) qualificação e competência técnico-científica do consultor;
- b) não-ocupação dos cargos abaixo:

- 1) reitor de universidade ou dirigente máximo de instituição de ensino superior;
 - 2) vice-reitor ou pró-reitor de universidade ou cargo equivalente de instituição de ensino superior que tenha curso vinculado à área;
 - 3) presidente de associação científica;
- (obs: caso a Área de Avaliação julgue fundamental indicar para a Comissão consultor que esteja no exercício de um dos cargos supramencionados, deverá apresentar justificativa na proposição da lista);
- c) desempenho acadêmico a que se vincula o programa do consultor, considerando-se que, salvo casos bem justificados, ele deve pertencer a programas com, pelo menos, conceito 4, e ter, **sempre que possível**, bolsa de produtividade de pesquisas do CNPq, prioritariamente nível 1;
 - d) adequada cobertura das áreas e subáreas de conhecimento a que se vinculam os programas a serem avaliados;
 - e) equilíbrio na distribuição da representação regional nas Comissões, considerada a participação da região na Área e, no âmbito de cada região, distribuição da representação entre instituições;
 - f) renovação de participantes em relação à Avaliação Trienal anterior, respeitando a natural necessidade de preservar a memória da mesma;
 - g) a decisão sobre a composição final de cada Comissão de Avaliação é prerrogativa da DAV e observará as seguintes etapas:
 - 1) Envio à DAV, até a data fixada no calendário, da proposta da área para a composição da Comissão, com as justificativas requeridas, quando couber;
 - 2) Apreciação pelo Diretor de Avaliação e pelo Presidente da CAPES da proposta apresentada, no que diz respeito ao número de integrantes e à adequação de sua composição (BRASIL, 2010, p. 6 e 7, grifos no original).

O trabalho das Comissões de Avaliação é organizado em cinco etapas, a primeira etapa acontece em três fases. Nessa primeira fase, a Comissão irá:

- 1) avaliar o desempenho de cada programa a ela vinculado, atribuindo os conceitos Muito Bom (MB), Bom (B), Regular (R), Fraco (F) ou Deficiente (D) aos cinco primeiros quesitos e respectivos itens da Ficha de Avaliação e uma nota inteira na escala de 1 a 5 para cada Programa;
- 2) entre os programas a recomendação de nota “5”, atendiam necessária e obrigatoriamente duas condições: (i) apresentem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área e (ii) tenham um nível de desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas da área [...]
- 3) registrar, em campos próprios, no final da Ficha de Avaliação, a manifestação sobre os seguintes aspectos relativos a cada programa avaliado: (i) qualidade dos dados [...] (ii) indicação e justificativa de realização de visita ao programa [...] (iii) mudança de Área de Avaliação do programa (BRASIL, 2010, p.8).

Na segunda etapa, segundo o Regulamento, cada Comissão deverá avaliar somente os programas de pós-graduação que tenham curso de doutorado, que obtiveram nota cinco na primeira etapa e justifiquem a possibilidade de alcançarem a nota seis ou sete. As Comissões de Avaliação, ao chegarem à terceira etapa de trabalho, realizarão uma revisão geral dos resultados da avaliação, por ela propostos, nas duas etapas anteriores de trabalho. Na quarta etapa de trabalho, as comissões elaboram um *Relatório de Avaliação* descrevendo a forma de aplicação

dos critérios estabelecidos nos *documentos de área*: “Este relatório é o instrumento que finaliza o trabalho de avaliação presencial e servirá para orientar a análise dos relatores bem como a deliberação do CTC-ES” (BRASIL, 2010, p. 9). A última etapa envolve a equipe da Diretoria de Avaliação, reuniões dos Representantes de Grande Área no Conselho Técnico Científico com os Coordenadores das Áreas de seus campos de representação. Essas reuniões possuem a finalidade de fundamentar as decisões do Conselho Técnico Científico sobre a avaliação dos programas (*idem*).

O trabalho realizado pelas Comissões de Avaliação conta com o auxílio dos seguintes instrumentos: “a) Aplicativo “Ficha de Avaliação” [...] b) “Caderno de Indicadores” [...] c) Planilhas Específicas de Indicadores [...] d) Relatórios e Planilhas de Trabalho dos Resultados Propostos pela Comissão [...] e) Aplicativos” (BRASIL, 2010, p.7).

Por fim, baseado no Regulamento, é importante ressaltar dois aspectos: primeiro, o trabalho das Comissões de Avaliação, sintetizado no *Relatório de Avaliação*, é um trabalho que, será submetido ao Conselho Técnico Científico para ter validade, porque esse Conselho “é a instância responsável pelo processo de avaliação e compatibilização dos resultados propostos pelas diferentes Comissões de Avaliação” (BRASIL, 2010, p. 13).

O segundo aspecto se refere aos princípios e diretrizes da avaliação. Eles sintetizam os mecanismos do trabalho realizado:

- 1) a avaliação é **classificatória** – estabelece diferentes níveis de qualidade de desempenho dos programas em cada área de avaliação – e, portanto, não pode gerar concentrações excessivas em quaisquer dos níveis da escala de notas.
- 2) a avaliação é **comparativa** – entre as diferentes áreas. [...], pauta-se pelo mesmo conjunto de quesitos e itens avaliativos e deve promover a equivalência de qualidade de desempenho entre programas com as mesmas notas nas distintas áreas de avaliação. [...] (BRASIL, 2010. Grifos no original).

A nova sistemática de avaliação da Capes conseguiu revelar diferenças substanciais entre os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, evitando uma grande concentração de cursos nos estratos mais altos da escala de classificação da avaliação, tal como acontecia com a sistemática de avaliação adotada até 1998, de acordo com as análises de Fávero (1999)

A sistemática de avaliação da Capes conseguiu estabelecer regras que orientaram a expansão dos cursos de mestrado e doutorado a partir de 1976. No entanto, a sistemática de avaliação da Capes não foi a única iniciativa adotada para garantir a expansão da pós-graduação *stricto sensu*.

Desse modo, a sistemática de avaliação da Capes, ao realizar o acompanhamento dos cursos de mestrado e doutorado, executou a finalidade de colher e organizar os dados relativos à expansão da pós-graduação *stricto sensu*, elaborando, com base nos dados obtidos,

parâmetros que orientaram e controlaram o crescimento da pós-graduação brasileira. As mudanças realizadas na sistemática de avaliação da Capes na década de 1990, a nosso ver, reforçaram o controle da Capes sobre a organização e expansão do sistema nacional de pós-graduação.

Nesse capítulo, em geral, descrevemos a mudança no sentido atribuído à pós-graduação: de cursos que completavam a formação profissional de graduados para a ideia de cursos estruturados através da atividade de pesquisa.

Consoante Chagas Filho (1972), na Universidade do Brasil, essa mudança ocorreu através da incorporação do modelo estadunidense de formação pós-graduada denominado, *Graduate School*. Desse modo, os cursos de mestrado que entraram em funcionamento naquela universidade, no início da década de 1960 possuíam a atividade de pesquisa como elemento central. Todavia, na Universidade do Brasil, em conformidade com Góes (1972), os mesmos professores que atuavam nos cursos de graduação atuavam nos cursos de pós-graduação, enquanto nos EUA os professores da *Graduate School* se dedicam somente aos alunos dos cursos pós-graduados.

A introdução da atividade de pesquisa na pós-graduação, além de contribuir para alterar a estrutura organizacional do ensino superior brasileiro, segundo Saviani (2000), foi decisiva para promover uma separação entre pós-graduação *stricto sensu* e pós-graduação *lato sensu*, a primeira dedicada à pesquisa e a segunda dedicada ao aperfeiçoamento profissional.

No entanto, não podemos esquecer que a introdução da atividade de pesquisa nas universidades possuía a finalidade de formar recursos humanos qualificados para atuar em órgãos governamentais e na iniciativa privada, recursos necessários para o desenvolvimento econômico e social do país.

Para resolver o problema da escassez de recursos humanos qualificados necessários ao desenvolvimento do país foi criada, em 1951, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). No decorrer da primeira década de atuação da Capes, de acordo com Ferreira e Moreira (2002), a atividade principal consistiu em distribuir bolsas individuais de estudos.

Depois da expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no início da década de 1970, a Capes mudou sua marca institucional quando deu início, em 1976, à sistemática de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado. Conforme Ferreira e Moreira (2002) e Neves (2002), depois que entrou em vigor, a sistemática de avaliação da Capes se tornou a marca principal daquele órgão, contribuindo para regular a expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil.

CAPÍTULO 2

INDICAÇÕES INICIAIS SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo, apresentaremos aspectos do debate sobre a pesquisa educacional, destacando, em um primeiro momento, a importância de realizar pesquisas educacionais para auxiliar nas decisões que definem os rumos do sistema educacional. Baseado em Lourenço Filho (1964), entendemos que essa ideia foi propagada no Brasil, a partir do século XIX, quando surgiram iniciativas em torno da criação de um órgão central capaz de documentar e difundir o debate sobre o ensino.

Nesse sentido, a partir de Lourenço Filho (1964), entendemos que implantação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), em 1938, quando o Ministério da Educação teve sua estrutura organizacional modificada, na gestão do ministro Gustavo Capanema, através da entrada em vigor da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, não foi uma medida isolada. Pelo contrário, a implantação do Inep, segundo Fernando de Azevedo (1964), Lourenço Filho (1964), Aparecida Joly Gouveia (1971) e Dermeval Saviani (2000; 2012), inaugurou um processo que consistiu em reunir documentação, organizar dados, difundir ideias pedagógicas e realizar pesquisas educacionais, iniciativa que ainda não tinha sido proposta pelo sistema educacional brasileiro.

Tendo em vista a importância atribuída ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos para o início, desenvolvimento e consolidação das pesquisas educacionais no Brasil, conforme Fernando de Azevedo (1964), Lourenço Filho (1964), Aparecida Joly Gouveia (1971), Luiz Antonio Cunha (1978), Libânia Xavier (1999) e Dermeval Saviani (2000; 2012), nesse capítulo nos deteremos em aspectos da atuação do Inep que foram decisivos para a afirmação das pesquisas educacionais no país, a criação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* e a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE). Em seguida, apresentaremos aspectos da implantação dos programas de pós-graduação em educação porque, tal como indica Aparecida Joly Gouveia (1971), Luiz Antonio Cunha (1978) e Dermeval Saviani (2000; 2012), os referidos programas foram herdeiros da função de elaborar pesquisas educacionais, atribuída ao Inep desde o início de suas atividades.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP)

Antes de apresentarmos aspectos da implantação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, iremos nos deter na caracterização que o primeiro diretor do Inep, Manoel Bergström Lourenço Filho, fez da ideia de criação de um órgão central para examinar assuntos do ensino no país. Segundo Lourenço Filho (1964), antes da implantação do Inep, desde o século XIX, existiram projetos permeados por ideias relativas ao processo de implantação de órgãos que se preocupassem com a realização de estudos sobre coisas gerais do ensino no Brasil:

Já em 1823, na Constituinte do Império, eram elas (ideias) consideradas, paralelamente às grandes realizações com que então se sonharam: “escolas em tôdas as cidades e vilas, liceus em tôdas as comarcas, e universidades nos locais para isso mais indicados”... Nem uma nem outra coisa haviam de vingar, por prematuras. Dois projetos, não obstante, renovam a idéia em 1826 e 1827. É que, desde o começo do século, nações da Europa haviam criado os seus ministérios de Instrução Pública, ou conselhos, ou comissões, destinados a fundar serviços escolares em bases menos incertas (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 8).

Dentre as tentativas de organizar a instrução pública no século XIX, de acordo com Lourenço Filho (1964), entrou em vigor, em 1834, o Ato Adicional à constituição que descentralizava os serviços do ensino primário e normal. Essa medida foi de encontro às ideias que defendiam a implantação de um órgão central capaz de examinar os assuntos educacionais. A partir da descentralização, ganhou força a ideia de instituir um órgão colegiado para assessorar a administração da instrução pública, assim, “aparece, em 1846, o Conselho Geral de Instrução Pública, segundo projeto apresentado à Câmara dos Deputados” (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 8).

O Conselho Geral de Instrução Pública, como indica Lourenço Filho (1964), mudou de denominação em 1872 por causa da reforma Leôncio de Carvalho e passou a se chamar Conselho Superior de Instrução Pública. Além de mudar a denominação do órgão colegiado para assessorar a administração da instrução pública, a reforma Leôncio de Carvalho, conforme Lourenço Filho (1964), proporcionou debates sobre a instrução pública, contribuindo para que o deputado Rui Barbosa elaborasse pareceres sobre o ensino, retomando a ideia de instituir um órgão nacional capaz de organizar estudos sobre coisas gerais do ensino:

deu essa reforma motivo aos grandes pareceres sôbre o ensino elaborado pelo deputado Rui Barbosa. Não desejava êle apenas um órgão colegiado, mas outro também que servisse à documentação e à difusão de novas idéias sôbre o ensino, com investigação de seus problemas na vida nacional. A exemplo de

instituições similares, ensaiadas nalguns países da Europa – a Hungria, a Holanda, a França, a Bélgica, além de outros – esse órgão recebia o nome de Museu Pedagógico (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 9).

A partir dos pareceres de Rui Barbosa, tal qual Lourenço Filho (1964), a ideia de criar um órgão nacional dedicado a documentar e difundir ideias sobre o ensino foi relacionada ao funcionamento dos *museus pedagógicos* em alguns países europeus. Lourenço Filho (1964) afirma que “Naqueles países funcionavam tais órgãos para coleta da estatística das escolas, de informações sôbre métodos e procedimentos didáticos, como também sôbre condições gerais das populações. Em duas palavras, informavam e investigavam” (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 8). Além de informar e investigar, para romper com tradição verbal que predominava no ensino naquela época, os *museus pedagógicos*, como indica Lourenço Filho (1964), deixavam expostos artefatos e aparelhos que serviam como exemplos de materiais didáticos para subsidiar o ensino objetivo.

De acordo com Lourenço Filho (1964), os pareceres sobre o ensino, do Deputado Rui Barbosa, originaram substitutivos na Câmara dos Deputados que não tiveram andamento. Cabe ressaltar, para Lourenço Filho (1964), as ideias expostas nos referidos pareceres não ficaram perdidas, principalmente, a ideia do centro de estudos que produzisse investigações sobre o ensino. Algumas iniciativas tomadas na parte final do período imperial brasileiro chegaram a esboçar um *museu didático*:

Nos últimos anos do Império justificaram algumas iniciativas colaterais, digamos assim, como a da Exposição Pedagógica, realizada em 1883, e outras, de cunho privado, como a da Sociedade Promotora de Instrução, com um intenso movimento de palestras, estudos e debates, e mesmo o esboço de um museu didático (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 9).

Findo o período imperial, com a chegada dos tempos republicanos, a crítica que Rui Barbosa fez à inexistência de um órgão central para organizar a documentação e a difusão de ideias sobre o ensino, segundo Lourenço Filho (1964), contribuiu para o surgimento de um instituto com esse fim em 1890, instituto denominado *Pedagogium*:

Já na República, dá-se corpo a idéia com o chamado *Pedagogium*, instituto que deveria “ser um órgão propulsor de reformas e melhoramentos de que carecesse a educação nacional”, tal como no próprio ato de criação se veio a dizer (decreto nº 667, de 17 de agosto de 1890). Como repartição federal, teve existência efêmera. Em dezembro de 1896, passou à jurisdição do Distrito Federal, com natural redução do seu programa. Ainda assim, o *Pedagogium* prestou grandes serviços à difusão de modernos conhecimentos sôbre o ensino, até julho de 1919, quando foi extinto (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 9, grifos no original).

O Conselho Superior de Instrução Pública, órgão colegiado criado para assessorar a administração do sistema educacional no Império, de acordo com Lourenço Filho (1964), sofreu alterações no início do século XX, até ser denominado, em 1931, de Conselho Nacional de Educação.

Em 1911, havia-se criado o Conselho Superior do Ensino, para exame das questões do ensino secundário e superior. Em 1923, transforma-se êle no Conselho Nacional de Instrução e, em 1931, no Conselho Nacional de Educação, que perdurou até a promulgação da recente Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/1961) (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 10).

Segundo Lourenço Filho (1964), as atividades que o órgão colegiado de assessoramento da administração educacional desempenhou, desde o Império até as primeiras décadas do século XX, eram diversas das atividades que um centro para documentação e pesquisa poderia desempenhar. Sendo assim, o deputado Monteiro de Souza reivindicou a criação de um órgão nacional para auxiliar as decisões do ensino público.

Nada, portanto, de estranhar que em 1917 o deputado Monteiro de Souza se batesse pela criação de uma repartição geral do ensino público e da educação nacional, com muitas das atribuições que mais tarde deveriam constituir o programa do INEP” (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 10).

O projeto do Deputado Monteiro de Souza, como indica Lourenço Filho (1964), não foi aprovado, mas, mesmo assim, conseguiu despertar iniciativas de estudos pedagógicos no governo e em membros da sociedade civil. Essas iniciativas ganharam visibilidade nas comemorações do centenário da Independência da República. Naquela ocasião, por exemplo, “o Ministério da Justiça e Negócios Interiores promoveu duas conferências nacionais, respectivamente dedicadas à instrução primária e ao ensino secundário e superior” (LOURENÇO FILHO, 1964, *idem*).

De acordo com Lourenço Filho (1964), um dos desdobramentos dessas conferências foi a implantação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1923. A atuação da recém-criada instituição foi percebida de imediato por causa dos trabalhos que realizou:

Valiosos trabalhos logo passou a agremiação a realizar, na forma de inquéritos, pesquisas, e reuniões nacionais para o debate pedagógico. Muitos dêles influíram no sentido de projetar os problemas do ensino no plano das questões da vida social e política (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 10).

Para Lourenço Filho (1964), a atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE), dentre outros fatores, contribuiu para a implantação do Ministério da Educação e Saúde, em 1931. Nos anos iniciais de funcionamento, esse ministério teve uma estrutura muito simples, mas, a partir da segunda metade da década de 1930, aconteceram mudanças em sua estrutura

organizacional, determinadas pelo Ministro Gustavo Capanema, que ampliaram o funcionamento do ministério:

Em 1936, o Ministro Gustavo Capanema cuidou de reorganizá-la, aceitou a idéia de um de seus colaboradores no sentido de que se estabelecesse, de par com o Departamento Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação, um órgão novo, com o título de Instituto Nacional de Pedagogia. O Departamento seria órgão executivo por excelência; o Conselho, órgão consultivo, para assessoramento geral; e o Instituto, fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio geral e assistência técnica. A perspectiva geral dos trabalhos de cada um desses órgãos, como seus respectivos títulos indicavam, seria sempre *nacional* (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 10, grifo no original).

Lourenço Filho (1964) nos diz que a reorganização do Ministério da Educação realizada por Gustavo Capanema ganhou forma através da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, consagrando princípios e normas de organização racional para os serviços públicos federais na área da educação. Em um dos artigos, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia. Todavia, a entrada em funcionamento desse órgão não foi imediata, porque a referida lei previa alterar toda a estrutura organizacional do Ministério da Educação e Saúde:

Dado os múltiplos encargos que a reestruturação prevista na lei cometia ao Ministro, não foi logo instalado o Instituto Nacional de Pedagogia. Em 30 de julho de 1938, expediu-se, porém, o decreto-lei nº 580, que lhe alterou a denominação para *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*, definindo também, de modo mais amplo, a competência e a estrutura do novo órgão (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 11, grifo no original).

De acordo com Lena Castelo Branco Ferreira Costa (1984), a exposição de motivos que deu origem ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, assinada por Gustavo Capanema, dentre outras coisas, versava sobre a inexistência, naquela época, de “um aparelho central destinado a inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações sobre os problemas do ensino” (CAPANEMA, 1944 apud COSTA, 1984, p. 244). Além disso, o Inep deveria se dedicar “ao recolhimento, sistematização e divulgação de trabalhos realizados pelas instituições pedagógicas públicas e particulares” (COSTA, 1984, p. 244).

A implantação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, para Fernando de Azevedo (1964), foi uma medida contra a improvisação, o empirismo e todo tipo de tradição política que causava inércia nas rotinas educacionais. Segundo Azevedo (1964), Lourenço Filho soube aproveitar a oportunidade que surgiu, quando dirigia o Departamento Nacional de Educação, para pôr em execução um órgão que fornecesse ideias provenientes de pesquisas, capazes de organizar planejamentos racionais, opostas às reformas de gabinete, de salas fechadas e de improvisação:

Lourenço Filho, diretor do Departamento Nacional de Educação, soube aproveitar a oportunidade que se lhe ofereceu: com o apoio e os estímulos do Ministro Gustavo Capanema, traçou o plano e obteve, em 1938, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. [...]. De fato, o Instituto que resultou de um largo movimento de idéias e com que se procurou avançar nesse domínio de estudos, vinha atender a uma necessidade, imperiosa e urgente, de investigações de toda ordem, para fornecer as reformas, nesse campo, base mais sólida à solução racional de problemas fundamentais (AZEVEDO, 1964, p. 24).

O primeiro diretor do Inep foi o professor Lourenço Filho, segundo Azevedo (1964), Costa (1984) e Mendonça e Xavier (2006), um dos educadores que participou dos trabalhos de elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, e permaneceu nessa função desde o primeiro ano de funcionamento do instituto, 1938, até o ano de 1945. Inicialmente,

o INEP subordinava-se diretamente ao Ministro da Educação e Saúde, como ‘centro de estudos de todas as questões educacionais’, enfileirando setores de documentação, intercâmbio, pesquisa, assessoramento, divulgação e cooperação geral e especial. (COSTA, 1984, p. 244).

Segundo Costa (1984), desde o momento de implantação, o Inep conseguiu reunir em torno de suas ações, “esclarecidos precursores” (p.243) que contribuíram para expansão e difusão de estudos e pesquisas relacionados com a educação. Dessa forma, o Inep, “Por volta de 1940, já dispunha de documentação que lhe possibilitou oferecer subsídios para a organização do ensino primário e normal em todos os estados brasileiros” (COSTA, 1984, p. 244).

Costa (1984) indica que a atuação desse órgão foi pioneira para a preservação da memória histórica da educação brasileira:

Inclusive pela realização de estudo sobre recortes de jornais e revistas editados ao longo de 120 anos (1822-1942), o que permitiu a reconstrução do **pensamento pedagógico** brasileiro. Com idêntico objetivo, foram publicados os 7 volumes da obra, hoje clássica, **A instrução e a república**, de autoria de Primitivo Moacyr. A partir de 1944, passou a circular a **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, que, durante décadas, manteve-se como a única publicação regular, no país, no setor de pesquisas educacionais, refletindo tanto a evolução das idéias e práticas pedagógicas, como as mudanças das próprias escolas que interagiam com as rápidas mutações da sociedade [...] (COSTA, 1984, p. 245, grifos no original).

Outra medida importante para realização de estudos e pesquisas educacionais, em conformidade com Costa (1984), foi a criação do Subsistema de Informações Documentais e Bibliográficas em Educação, subsistema baseado na linguagem utilizada no “*Thesaurus EUDISED (European Documentation System for Education)*, adaptado ao português pelo próprio Instituto” (COSTA, 1984, p. 245, grifos no original). Em prosseguimento a essa iniciativa, trabalhos para a elaboração do Tesouro Brasileiro de Educação (BRASED) e do

Fichário Conceitual da Terminologia Brasileira foram iniciados “objetivando selecionar e conceituar termos específicos do nosso sistema educacional” (COSTA, 1984, p. 245).

Cabe ressaltar, de acordo com Mendonça e Xavier (2006), que o Inep nasceu com duas atribuições principais: o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais e assistência técnica aos sistemas estaduais, municipais e particulares de educação:

Desde as suas origens, portanto, o INEP tem um estatuto institucional ambíguo, constituindo-se em um órgão de pesquisa, que tem, simultaneamente, atribuições executivas. Segundo Mariani (1982), os dois principais obstáculos que se colocam, desde o início, para a atuação deste órgão se constituem, por um lado, na falta de pessoal especializado e, por outro, na rigidez das normas da burocracia estatal (MENDONÇA e XAVIER, 2006, p. 3).

Para tentar resolver o problema da falta de pessoal especializado para realizar os trabalhos de pesquisa do Inep, no momento de sua implantação, Mendonça e Xavier (2006) afirmam que a medida tomada foi a criação do curso de Pedagogia no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, iniciativa que teve como um de seus objetivos a formação dos chamados *técnicos de educação*,

que deveriam desempenhar as tarefas especializadas no âmbito dos órgãos da burocracia estatal e, particularmente, do Ministério da Educação. Mas o encaminhamento dessa questão mostra-se complicado e o MES realiza, ainda em 1939, um primeiro e único concurso de títulos e provas para constituir o núcleo da carreira de técnicos da educação recém-criada, predominando, a partir daí, os critérios de apadrinhamento político no preenchimento dos cargos técnicos (MENDONÇA e XAVIER, 2006, p. 4).

A rigidez das normas da burocracia estatal influenciou a organização administrativa do Inep, segundo Mendonça e Xavier (2006), porque as diretrizes do chamado Estado Novo fortaleceram a concepção de uma burocracia centralizada e extremamente rígida. Para elas, a rigidez burocrática orientou a relação do Inep com o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Nessa relação o Inep “deveria cooperar, não só por meio de estudos, mas também por meio de providências executivas nos trabalhos de seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação do funcionalismo da União” (LOURENÇO FILHO apud MENDONÇA e XAVIER, 2006, p. 5).

De acordo com Mendonça e Xavier (2006), de forma geral, desde o momento da implantação do Inep, houve uma disputa para estabelecer quais atividades seriam centrais na atuação do órgão, se as atividades de pesquisa ou as atividades vinculadas ao DASP. Essas disputas, segundo Mendonça e Xavier (2006), marcaram a atuação dos três primeiros diretores do Inep:

Da sua fundação até 1964, o INEP teve apenas três diretores: Lourenço Filho (1938-1945), Murilo Braga de Carvalho (1945-1952) e Anísio Teixeira (1952-1964), que sobreviveram, no caso dos dois últimos, a constantes mudanças de ministro, bem como a graves crises institucionais do país. (MENDONÇA E XAVIER, 2006, p.5).

Em relação à realização de pesquisas educacionais, conforme Márcia Ferreira (2008), a utilização de métodos estatísticos foi fundamental para a execução de diagnósticos da situação dos sistemas estaduais de educação, diagnósticos que possuíam o objetivo de fornecer subsídios para as decisões tomadas pela política educacional:

Ao considerar a estatística como importante método de análise dos fatores sociais na formulação de um plano nacional de intervenção do Estado nos seus vários setores, Lourenço Filho proclama a necessidade da técnica ser posta a serviço de um projeto de nação. Será a produção e a análise desses dados que constituirá os elementos para a definição de políticas públicas para o setor educacional (DANTAS, 2001 apud FERREIRA, 2008, p. 75).

No esforço realizado para valorizar o método estatístico como um procedimento de investigação científica adequado pois capaz de fornecer informações fundamentais ao projeto de nação que se delineava, durante a gestão de Lourenço Filho (1938-1945) à frente do Inep, consoante Ferreira (2008), existiu uma concentração de estudos e pesquisas em determinados temas, fundamentados no método estatístico. Assim, as investigações quantitativas predominaram nos quatro temas interligados e considerados prioritários pelo Inep. São eles:

- 1) o problema da nacionalização do ensino; 2) a situação dos diversos níveis e ramos de ensino e da remuneração dos professores; 3) a adequação dos sistemas de ensino estaduais e municipais às determinações estipuladas pelo governo federal; e 4) os auxílios financeiros destinados pela União aos Estados para o desenvolvimento do ensino primário (FERREIRA, 2008, p. 75).

De acordo com Ferreira (2008), esses temas estavam intimamente ligados e os resultados obtidos serviram para atender demandas provenientes do Ministério da Educação e Saúde, colaborando na “idealização e implementação de uma política educacional de caráter nacional e centralizador” (FERREIRA, 2008, p. 76).

A utilização de métodos estatísticos serviu para “consolidar os levantamentos estatísticos de diversos aspectos dos sistemas de ensino (quantidade e localização de escolas, alunos, professores, administradores, etc.) como uma expressão da ‘realidade educacional brasileira’” (FERREIRA, 2008, p. 76). Para Ferreira (2008), a utilização da estatística nos estudos e pesquisas realizados durante a gestão de Lourenço Filho, à frente do Inep, foi emblemática porque ele afirmou que na resolução dos problemas educacionais, além do aspecto técnico, são necessárias uma política e uma filosofia de educação:

É certo que não se deve pensar que todos os problemas de educação sejam de natureza técnica e possam resolver-se, afinal, no domínio quantitativo. Ao lado de uma técnica, deverá haver sempre uma política e uma filosofia de educação. Mas, mesmo a estas, a estatística pode e deve servir no esclarecimento de muitos de seus problemas e na proposição de novas questões a serem consideradas (LOURENÇO FILHO, 1945 apud FERREIRA, 2008, p. 76).

Em geral, segundo Ferreira (2008), os resultados dos estudos e pesquisas serviram para a elaboração de “leis orgânicas” do ensino, para o oferecimento de assistência técnica aos Estados e Municípios e para a elaboração das normas que regulamentaram o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP).

No decorrer da gestão de Murilo Braga, em conformidade com Ferreira (2008), os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário começaram a ser aplicados. O FNEP foi criado em 1942, com a reestruturação do Ministério da Educação e Saúde. A partir de 1945, a aplicação desse fundo ficou sob a responsabilidade do Inep:

Durante a gestão de Murilo Braga, o Inep tornou-se responsável pela aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que, criado em 1942, começava a ser aplicado exatamente quando o regime centralizador que o idealizara era obrigado a ceder lugar ao processo de democratização do país (BEISIEGEL, 2004 apud FERREIRA, 2008, p. 76).

Conforme Ferreira (2008), no decorrer da gestão de Murilo Braga, entre 1945 e 1952, o Inep se dedicou, principalmente, às atividades de cunho administrativo referente à “implementação de uma política de expansão do sistema de ensino primário que havia sido definida no governo anterior” (FERREIRA, 2008, p. 76).

A expansão do ensino primário, entre 1946 e 1952, sofreu críticas de Anísio Teixeira quando ele assumiu a direção do Inep em 1952. Para Anísio Teixeira além de ampliar o número de escolas primárias existentes no país era necessário promover uma renovação nos conteúdos e métodos utilizados pelas escolas para formar os alunos, tendo a preocupação de adaptar as escolas às exigências impostas pelo surgimento de uma sociedade urbano-industrial no Brasil (FERREIRA, 2008):

Estamos, com efeito, a fazer, agora, a nossa revolução industrial, melhor, diríamos, tecnológica, com seu rol de consequências em nosso modo prático de viver, na divisão do trabalho, no surgimento da produção em massa, no enriquecimento nacional e na crescente urbanização da vida brasileira. [...]. Tudo isso vem resultar na imposição ao sistema de educação nacional de novos deveres, novos zelos, novas condições e novos métodos. [...]. Hoje, no atropelado do crescimento brasileiro e no despreparo com que fomos colhidos pelas mudanças, a própria escola constitui um mau exemplo e se faz um dos centros de nossa instabilidade e confusão (TEIXEIRA, 1952 apud FERREIRA, 2008, p. 77).

Consoante Ferreira (2008), Anísio Teixeira defendia que as mudanças no sistema educacional brasileiro deveriam ocorrer através de estudos e pesquisas educacionais. Os estudos e pesquisas educacionais seriam a base da reconstrução dos programas de ensino utilizados nas escolas. Sendo assim, como afirma Ferreira (2008), Anísio Teixeira quando assumiu a direção do Inep defendeu que o órgão deveria “reassumir as funções que haviam sido perdidas na administração Murilo Braga, ou seja, deveria voltar a servir de subsídios para a tomada de decisões acerca dos rumos da política educacional brasileira” (FERREIRA, 2008, p. 77).

Nesse sentido, para Anísio Teixeira, o Inep deveria realizar pesquisas que esclarecessem a eficiência ou ineficiência do ensino brasileiro (FERREIRA, 2008):

O Instituto de Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino. [...]. Este trabalho, pois, não será nenhum trabalho remoto e distante, mas parte integrante e preliminar do programa de reconstrução de nossas escolas e revisão dos seus métodos. Não será por leis, mas por tais estudos, que daremos início à reforma do ensino (TEIXEIRA, 1952 apud FERREIRA, 2008, p. 77).

Segundo José Rothen (2005) e Ana Mendonça e Libânia Xavier (2006), a atuação de Anísio Teixeira à frente do Inep foi responsável por introduzir, de forma mais incisiva, as atividades de pesquisa como atividade central entre as ações do Inep. De acordo com Rothen (2005), a atuação de Anísio Teixeira pode ser considerada como uma refundação do órgão:

Apesar de não ter fundado o Inep, pode-se afirmar que Anísio Teixeira refunda o Inep com a criação, em 1953, do Centro de Documentação Pedagógica, com a função “de integrar a atividade de pesquisa e de documentação, facilitando a sistematização dos trabalhos e a posterior divulgação de seus resultados” (SAAVEDRA, 1988, p. 51). Em 28 de dezembro de 1955, um pouco antes da posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira como novo presidente da república, é criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) pelo Decreto nº 38.460. A criação de um órgão de pesquisa dentro de um instituto de pesquisa pode ser compreendida como a busca de uma ruptura com o passado do INEP – o passado ligado ao Estado Novo (ROTHEN, 2005, p. 196, grifos no original).

De forma geral, a ruptura de Anísio Teixeira com o Estado Novo pode ser identificada, conforme Rothen (2005), quando ele, ocupando o cargo de diretor do Inep, afirma que “se sabe como uma revolução se inicia, mas não como ela termina” (ROTHEN, 2005, p. 195).

A crítica que Anísio Teixeira fez ao Estado Novo, conforme Rothen (2005), não significou o abandono da ideia de reconstrução da escola. Pelo contrário, a implantação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), ajudaria o Inep a elaborar pesquisas e

experimentos educacionais para subsidiarem novas propostas pedagógicas diferentes do ensino ornamental e livresco. Anísio Teixeira, de acordo com Rothen (2005), permaneceu à frente do Inep até o ano de 1964, quando foi substituído, em abril de 1964, depois do golpe militar, por Carlos Pasquale. Ao assumir a direção do Inep “Pasquale mantém praticamente a mesma estrutura organizacional do coração do INEP, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) [...]. Apenas a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais não aparece na estrutura do CBPE após o golpe de 1964” (ROTHEN, 2005, p. 199).

José Rothen (2005) e Dermeval Saviani (2012) afirmam que, a partir de meados da década de 1960 até o fim da década de 1970, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos viveu um período de transformação em sua estrutura organizacional. Como indica Saviani (2012), até o nome do instituto foi alterado. Isso ocorreu no ano de 1972:

Pelo Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972, a denominação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos foi alterada para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, mantida a sigla Inep. Qual a razão dessa mudança de nomenclatura? Talvez a mudança se explique pelo contexto da época, pois naquele momento estavam sendo implantados os Programas de Pós-graduação voltados para o desenvolvimento da pesquisa – daí a inclusão da palavra “pesquisas” no nome do Instituto (SAVIANI, 2012, p. 295, grifo no original).

Segundo Saviani (2012), é importante ressaltar, a palavra educacional possui um significado mais abrangente do que a palavra pedagógico. Além disso, “os programas de pós-graduação do campo pedagógico em nenhum caso adotaram a denominação Programas de Pós-Graduação em Pedagogia, mas sempre Programas de Pós-Graduação em Educação” (SAVIANI, 2012, p. 296). A sutil mudança de nome, consoante Saviani (2012), dentre outros aspectos, parece que pretendeu evitar certa conotação pejorativa que costuma ser associada à pedagogia. A mudança de denominação não atingiu o título do periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*:

Felizmente, no caso da Revista, prevaleceu o bom senso, pois se seu nome tivesse sido alterado haveria uma quebra na identidade do periódico, algo indesejável tendo em vista a longevidade da publicação. (SAVIANI, 2012, p. 296).

Naquele momento, as mudanças no Inep não se limitaram a alterar o nome do órgão. O Decreto nº 79.809, de 14 de junho de 1977, segundo Saviani (2012), extinguiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Para Saviani (2012), o decreto que acabou com as atividades do CBPE entrou em vigor no momento final da ditadura militar, um período que marcou a transferência da sede do Inep para Brasília, ocasião na qual o órgão perdeu sua biblioteca. O acervo foi doado para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e as

dificuldades enfrentadas pelo instituto inviabilizaram a publicação do periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, por três anos, de 1980 a 1983.

De acordo com Saviani (2012), depois de enfrentar as dificuldades do período final da ditadura militar e do início da Nova República, o Inep prosseguiu em um período de indefinições, sendo ameaçado de extinção no governo Fernando Collor de Mello. No entanto, consoante Saviani (2012), o fim da indefinição sobre os rumos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais somente ocorreu na década de 1990, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, que teve início em primeiro de janeiro de 1995. Em março daquele ano, Maria Helena Guimarães de Castro assumiu a Diretoria-Geral do Inep, para em seguida, no ano de 1997, assumir a presidência do Instituto:

Efetivamente, em 14 de fevereiro de 1997 foi editada a Medida Provisória nº 1.568, e, dez dias depois, em 24 de fevereiro de 1997, Maria Helena Castro reassumiu a presidência do Inep. Anote-se que, por essa MP, a designação do principal dirigente do Inep mudou de diretor-geral para presidente. A referida Medida Provisória foi aprovada pelo Congresso, convertendo-se na Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, que transformou o Inep em autarquia federal, [...] (SAVIANI, 2012, p. 297).

As mudanças realizadas no Inep, estipuladas pela Lei nº 9.448, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, conforme Saviani (2012), fizeram com que o instituto deixasse de ser um órgão de realização e fomento da pesquisa educacional, organizando a documentação sobre educação e disseminando informações educacionais, para transforma-lo em um órgão responsável por avaliar a educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades. A presidente do Inep, à época, definiu a referida lei como uma refundação do órgão:

Depois de permanecer no limbo no final dos anos 80 e início da década de 90, tendo sido seriamente ameaçado de extinção no curto e tumultuado governo Collor, o Inep foi virtualmente refundado em 1997, quando assumiu como missão a produção e disseminação de informações para subsidiar as políticas educacionais dos diferentes níveis de governo. Este novo perfil institucional responde às necessidades mais recentes da educação brasileira, dando suporte para a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. O espaço de atuação do novo INEP começou a ser delineado com as reformas conduzidas pelo Ministério da Educação a partir de 1995, fortemente orientadas pela descentralização das políticas de educação básica. (CASTRO, 1999 apud SAVIANI, 2012, p. 298).

Saviani (2012) afirma que a descentralização da educação básica, colocada em prática na década de 1990, foi prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dessa forma, “emergiu com maior nitidez o novo papel a ser desempenhado pelo Inep, como órgão responsável pelo desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação e da produção das estatísticas educacionais” (CASTRO, 1999 apud

SAVIANI, 2012, p. 298).

Depois de apresentarmos aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), iremos apresentar aspectos do instrumento de divulgação das pesquisas educacionais realizadas pelo referido órgão, o periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*. Em seguida, apresentaremos aspectos do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE) órgãos criados para que o Inep possuísse uma estrutura organizacional capaz de realizar pesquisas educacionais em diferentes regiões do país.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

De acordo com Lourenço Filho (1964), o periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* foi um instrumento de divulgação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) que começou a circular em 1944. Naquele ano, “já dispondo de material organizado e pessoal mais treinado, podia o Instituto lançar o seu órgão de divulgação periódica” (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 15).

Como órgão de divulgação do Inep, o periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* possuía a finalidade de ser um espaço para a divulgação de estudos e ideias pedagógicas, dinamizando o debate sobre a vida educacional do país e contribuindo para que as atividades do Ministério da Educação e Saúde não ficassem restritas à organização dos registros das instituições educacionais brasileiras:

O Ministério da Educação não pode ser somente uma agencia burocrática, um aparelho de enumeração ou registro das instituições e atividades da educação nacional. Por outro lado, não seria mais admissível que as nossas preocupações teóricas se limitassem à divulgação de idéias pedagógicas gerais, tornadas lugares-comuns na presente fase da história da educação nova no mundo (*RBEP*, APRESENTAÇÃO, 1944, p. 4).

Cabe ressaltar que, de acordo com a apresentação e o editorial do primeiro número da *RBEP*, as ideias pedagógicas veiculadas na revista possuíam relação com ideias de renovação das práticas pedagógicas difundidas pelo mundo àquela época:

(experiências de Reddie na Inglaterra, de Lietz na Alemanha, de Demolins na França) e transposta que se acha a fase de discussão dos princípios gerais da filosofia e da ciência da educação (Kerschensteiner, Dewey, Binet, Durkheim, Ferrière, Claparède, etc.) e de fixação das bases dos métodos ativos (método Montessori, plano Dalton, método Decroly, sistema de Winnetka, etc) (CAPANEMA, 1944, p. 4, grifos no original).

Além das ideias renovadoras das práticas pedagógicas difundidas no país e no exterior,

as experiências acumuladas na vida escolar brasileira seriam utilizadas na realização de pesquisas educacionais. Dessa forma, a atuação do Ministério da Educação e Saúde, no momento de implantação da *RBEP*, pretendia “recolher cuidadosamente os resultados de nossa própria experiência, e tentar fixar, [...], os conceitos e normas especiais que devam reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação” (CAPANEMA, 1944, p. 4).

Dentre as atividades do Ministério da Educação e Saúde, na década de 1940, segundo o primeiro editorial da *RBEP*, existia uma lacuna, a inexistência de um instrumento de divulgação de estudos e ideias pedagógicas,

Já se fazia sentir, [...], a falta de um periódico de cultura pedagógica, para livre debate das grandes questões da educação nacional, esclarecimento oportuno das condições de seu desenvolvimento e registro de suas progressivas conquistas (*RBEP*, EDITORIAL, 1944, p. 6).

Além de preencher uma lacuna na atuação do Ministério da Educação e Saúde, como afirma Gustavo Capanema (1944) na apresentação do primeiro número da *RBEP*, o periódico foi criado para ser,

Um instrumento de indagação e investigação científica. Como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso país (CAPANEMA, 1944, p. 5).

Segundo Fernando de Azevedo (1964), Lourenço Filho não demorou muito para perceber a necessidade de reunir e divulgar as atividades do Inep, bem como tudo o que se referia à educação do país, por esse motivo,

Não tardou a aparecer – a mais importante revista sobre o assunto, na América Latina –, destinou-se, desde seus começos, a publicar tudo o que pudesse interessar aos problemas educacionais – artigos doutrinários, de vária procedência, informações sobre reformas e realizações no país, reproduções, em resumo ou por extenso, de trabalhos de interesse, publicados em jornais ou em outras revistas especializadas, leis e decretos, federais e estaduais. Ela contribuiu, de modo notável, para a análise e o debate dos problemas da educação no Brasil, trazendo a todos – administradores, reformadores e professores, em geral – teorias e dados concretos para se fazerem uma ideia, tão clara quanto possível, da situação do ensino de todos os tipos e graus, dos problemas mais graves que teriam de enfrentar, e de suas soluções mais adequadas (AZEVEDO, 1964, p. 25).

O debate sobre os problemas educacionais brasileiros veiculado na *RBEP*, nos anos iniciais do periódico, teve, segundo João Silva Júnior e Valdemar Sguissardi (1998), a presença de autores que participaram de reformas educacionais nas décadas de 1920 e 1930, em diferentes regiões do país. Além desses autores, de acordo com Raquel Gandini (1995), do número um ao número quarenta e cinco, em um período de oito anos de existência da *RBEP* (1944-1952), na seção *Ideias e Debates*, a caracterização dos autores que publicaram na *RBEP*

foi a seguinte:

De um total de 241 autores, 28% eram estrangeiros; 66% nacionais; e 52% sem indicação de nacionalidade. Os homens eram aproximadamente 82% e as mulheres 18%. Dos 246 artigos publicados na seção “Idéias e Debates”, 28,55%, tratavam de psicologia; 16,07%, de educação em outros países; 9,37%, de história da educação; 9,37, de ensino/metodologia; 5,35%, de estatística; 3,57%, de relatórios de pesquisa; 3,57% de política educacional; 3,12, de política; 2,60%, de assuntos universitários; e 18,43, de outros assuntos (GANDINI, 1995, p. 29).

Em seu início, para Jader de Medeiros Britto (1984), a *RBEP* conseguiu reunir artigos escritos por educadores liberais que assinaram as teses da *escola nova* contidas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932. Para compreendermos a agenda de intenções presente nos primeiros cento e cinquenta números do periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, conforme Britto (1984), podemos dividir a atuação da revista em três fases.

A primeira fase correspondeu ao período em que Lourenço Filho e Murilo Braga foram diretores do Inep e se estendeu de 1944 até 1951. Nesta fase “prevaleceu uma abordagem criteriosa das questões mais intrinsecamente pedagógicas, aí compreendidos os temas relativos à administração escolar e à psicologia educacional” (BRITTO, 1984, p. 239).

Na segunda fase, como indica Britto (1984), temos o período em que Anísio Teixeira esteve à frente do Inep, de 1951 a 1964. Naquele momento,

A Revista se tornou a principal tribuna do amplo debate que se estabeleceu no País em torno da democratização do ensino ou, mais precisamente, da justiça social na educação. Era a questão central que a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tramitando no Parlamento, colocava em discussão (BRITTO, 1984, p. 239).

O debate sobre a democratização do ensino, de acordo com Britto (1984), colocou em lados opostos as teses que defendiam a expansão da escola pública e as teses que defendiam a expansão do ensino particular. Em geral, esse debate mobilizou a participação de educadores, cientistas sociais, antropólogos, políticos, estudantes, associações, sindicatos e outras instituições representativas:

A reflexão de Anísio Teixeira, divulgada pela Revista, alçou a questão educacional ao primeiro plano do debate nacional na imprensa, em reuniões nas universidades e nas entidades de classe, atraindo enfim a participação da sociedade brasileira para a análise dos caminhos a trilhar na formação das novas gerações (BRITTO, 1984, p. 240).

Na terceira fase, de 1964 a 1980, conforme Britto (1984), prevaleceu o debate sobre temas correspondentes à administração do ensino, com ênfase aos “aspectos relativos ao censo

escolar, ao financiamento e planejamento da educação, à formação de professores, às construções escolares, à pesquisa educacional e as aplicações da tecnologia no ensino” (BRITTO, 1984, p. 240).

Para Britto (1984), nessa fase, aconteceram reformas na legislação educacional, como a Reforma Universitária e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61. Britto (1984) ressalta que a Reforma Universitária suscitou uma ampla discussão porque a democratização do acesso ao ensino superior não era o único tema em debate. Além dele, muito se discutiu sobre as funções da universidade, a co-gestão universitária com participação dos estudantes, a organização departamental em substituição ao sistema de cátedra, a carreira do magistério superior etc. Em decorrência da reforma universitária,

Expandiu-se a rede de ensino de 3º grau e com ela a pós-graduação, em praticamente todos os setores, inclusive o da educação. Ampliou-se desta forma o quadro de usuários da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e surgiu uma nova produção científica resultante das dissertações de mestrado, das teses de doutorado e de outras pesquisas sócio-educacionais e psicopedagógicas (BRITTO, 1984, p. 240).

Segundo Dermeval Saviani (2012), a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, a partir da década de 1970, entrou em uma época de indefinições e oscilações, golpeada pela crise que afetava o Inep. Assim, a revista transitou

Para uma nova fase na qual deixa de ser o órgão oficial e porta-voz das iniciativas do Inep e das políticas do MEC para, ainda que continuamente mantida pelo Instituto, dele se autonomizar e se tornar um veículo de disseminação da produção de conhecimentos educacionais que se desloca do Inep para os programas de pós-graduação em educação. De fato, a partir de 1970 começa-se a implantar os programas de pós-graduação, em cujo contexto a educação experimentou um vigoroso desenvolvimento, aproximando-se das áreas afins das ciências humanas (SAVIANI, 2012, p. 309).

Depois de passar por vicissitudes que reorientaram a missão institucional da *RBEP* de ser um instrumento oficial de difusão das iniciativas do Inep para se tornar um veículo de disseminação das pesquisas educacionais realizadas na educação superior, de acordo com Saviani (2012), o período final da década de 1970, a partir da publicação do Decreto nº 79.809, de 14 de junho de 1977, foi marcado por “dificuldades que acarretarão a suspensão da publicação da *RBEP* por três anos, de abril de 1980 a abril de 1983” (SAVIANI, 2012, p. 296).

A interrupção da publicação da *RBEP* por três anos, entre 1980 e 1983, como indica Saviani (2012), não impediu que o Inep lançasse duas novas publicações, denominadas *Em Aberto* e *Informativo Inep*. O relançamento da *RBEP*, em 1983, conforme Saviani (2012), foi possível porque a nova gestão do Inep, tendo à frente Lena Castello Branco Ferreira Costa,

trabalhou para manter em dia a publicação quadrimestral da revista:

A partir do nº 147, de maio/ago. de 1983, ela passa a receber colaborações oriundas predominantemente da comunidade acadêmica, apresentando as normas de publicação e contando com a colaboração de consultores para avaliar os textos recebidos. Com esse encaminhamento a *Rbep* refletiu, na década de 1980, a ebulição que caracterizou a educação brasileira, mas, ao mesmo tempo, também foi vítima da instabilidade que caracterizou esse período de transição entre a ditadura militar e o restabelecimento da democracia no país (SAVIANI, 2012, p. 310).

Em geral, segundo Saviani (2012), a *RBEP*, na última década do século XX e na primeira década do século XXI, “publicou várias matérias que contemplavam a nova situação caracterizada pelas políticas neoliberais e pelo clima cultural pós-moderno” (SAVIANI, 2012, p. 311).

Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) foi instituído, segundo Marcus Cunha (1991), a partir da entrada em vigor do Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955, como um órgão pertencente ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). A iniciativa pela implantação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), como indica Marcus da Cunha (1991), Libânia Xavier (1999) e Dermeval Saviani (2012), partiu do então diretor do Inep, à época, Anísio Teixeira.

O funcionamento do CBPE, conforme Cunha (1991), teve início em 1956. O boletim do órgão recém-criado não tardou a aparecer. Em março daquele ano começou a circular o periódico especializado no “setor de estudos e pesquisas sociais relacionados com a educação” (CUNHA, 1991, p. 184), denominado *Educação e Ciências Sociais*. Esse periódico circulou durante seis anos, de 1956 a 1962 (XAVIER, 1999).

O Decreto nº 38.460, que instituiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, de acordo com Cunha (1991) e Saviani (2012), instituiu também os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Na fase inicial de implantação do CBPE, Anísio Teixeira acumulou a função de diretor-geral no Inep e no CBPE (CUNHA, 1991).

A atuação de Anísio Teixeira à frente do Inep e do CBPE, como afirma Libânia Xavier (1999), permitiu a ele selecionar e convidar aqueles que iriam dirigir os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE):

Para chefiar o Centro Regional de Recife, o convite foi endereçado a Gylberto

Freyre. [...]. Inicialmente, para dirigir o CBPE no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira convidou Abgar Renault, que preferiu permanecer em Belo Horizonte, alternando a direção do Centro Regional com Mario Cassanta, enquanto Péricles Madureira de Pinho assumiu o cargo de diretor executivo do centro nacional. O CRPE de Porto Alegre ficou a cargo da professora Elooch Ribeiro Kunz e o CRPE da Bahia foi dirigido por Luís Ribeiro Sena e Carmen Spínola Teixeira, irmã de Anísio (XAVIER, 1999, p. 83).

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais, de São Paulo, conforme Cunha (1991), iniciou suas atividades no ano de 1956 tendo como diretor Fernando de Azevedo.

A estrutura organizacional do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no momento de implantação, contava, como afirma Xavier (1999), com quatro divisões autônomas, assim intituladas, a) Divisão de Estudos e Pesquisa Educacional (DEPE); b) Divisão de Estudos e Pesquisa Social (DEPS); c) Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP); d) Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM). Cabe ressaltar, a estrutura organizacional do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais serviu de base para a estrutura organizacional dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais:

A mesma estrutura do Centro Nacional reproduzia-se nos Centros Regionais, onde foram desenvolvidos estudos referentes ao levantamento das condições econômicas, sociais, políticas, e culturais de cada região; além de estudos e projetos mais especificamente voltados para o processo ensino-aprendizagem (XAVIER, 1999, p. 82).

Para Xavier (1999), a implantação do CBPE e dos CRPE contribuiu para estabelecer os meios materiais necessários aos estudos e pesquisas sobre educação, tendo um vasto acervo bibliográfico e documental, capaz de levar ao magistério as inovações pedagógicas e os resultados de pesquisas recentes sobre temas pertinentes ao ensino e à realidade social brasileira.

A implantação dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, como indica Xavier (1999), possuía uma organização estrutural comum, que previa o funcionamento dos CRPE com as seguintes instalações:

uma biblioteca de educação, um serviço de documentação e informação pedagógica, um museu pedagógico e os serviços de pesquisa e inquérito, de cursos, estágios e aperfeiçoamento do magistério e, quando possível, dentre outros, serviços de educação audiovisual, de distribuição de livros e material didático (XAVIER, 1999, p. 85).

No que se refere aos cursos destinados ao magistério, a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), conforme Xavier (1999), elaborou cursos destinados à formação e ao aperfeiçoamento de administradores e orientadores escolares, especialistas em educação, professores de escolas normais, professores de escolas experimentais etc. O plano de

organização do CBPE previa uma escola experimental situada em cada CRPE. No entanto, somente nos Estados do Rio de Janeiro e da Bahia as escolas experimentais iniciaram suas atividades. Em Recife, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, elas não saíram do papel (XAVIER, 1999):

Apenas os Estados do Rio de Janeiro e da Bahia mantinham escolas experimentais. Na Bahia, o trabalho experimental era desenvolvido no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, onde era ministrado o ensino regular por meio de métodos ativos. Existia também uma Escola Parque que se destinava às atividades manuais, culturais e sociais. No Rio de Janeiro, o centro de experimentação pedagógica funcionava na escola Guatemala, onde se realizavam constantes reuniões de estudos e orientação relativas ao Programa de Aperfeiçoamento de Professores (XAVIER, 1999, p. 84).

Segundo Xavier (1999), as escolas experimentais, também chamadas de escola-laboratório, teriam como característica principal, dois aspectos fundamentais. Por um lado, funcionariam como campo de formação, oferecendo estágios dos diversos cursos oferecidos pelo centro, recebendo estagiários de diversos cantos do país. Por outro lado, “a idéia básica era oferecer iguais oportunidades às crianças de camadas populares, organizando a escola – a arquitetura, os programas, os métodos de ensino e a variedade de cursos – de forma a adequá-la as necessidades de sua clientela preferencial” (XAVIER, 1999, p. 84).

A Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP), em geral, desempenhava a função de “materialização de fontes e de outros materiais a serem utilizados pelas divisões de pesquisa do CBPE e demais pesquisadores” (XAVIER, 1999, p. 85). Antes de falarmos da Divisão de Estudos e Pesquisa Educacional e da Divisão de Estudos Pesquisa Social, nos deteremos em alguns aspectos dos planos de organização e de ação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) porque neles aparecem aspectos da ideia de produzir pesquisas que subsidiariam as decisões a serem tomadas na área da política educacional.

Nesse sentido, Cunha (1991) afirma que, no plano de organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), o qual influenciou a organização dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), foi registrada a importância de realizar levantamentos de dados como forma de verificar a “adequação das condições escolares à ‘sociedade em mudança’, colocando a escola como agência de transmissão do patrimônio cultural e da sua própria harmonização” (CUNHA, 1991, p. 186).

Em geral, Cunha (1991) argumenta que no plano de organização do CBPE “a escola aparece como instrumento a ser utilizado no processo de aceleração, correção ou equilíbrio do desenvolvimento da sociedade brasileira” (CUNHA, 1991, p. 186).

Imbuídos dessa perspectiva, segundo Cunha (1991), os diretores do CBPE auxiliados por técnicos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) elaboraram um plano de ação para o centro nacional, no qual,

Destacam-se, entre as diretrizes do documento [...], a priorização do uso das ciências sociais para ‘a solução dos problemas educacionais do Brasil’; a necessidade de integrar o sistema educacional com as necessidades de mudança do país, partindo-se de uma ‘descrição e análise crítica’ da educação, no sentido de se poder medir e avaliar futuras mudanças (CUNHA, 1991, p. 185).

É importante ressaltar, baseado em Cunha (1991), que um dos consultores da Unesco que ajudou na elaboração do plano de ação do CBPE, Jacques Lambert, redigiu o objetivo do plano de ação. Enfatizando a integração entre o sistema educacional e os anseios por mudanças sociais que setores da sociedade brasileira manifestavam, Lambert diz que era necessário,

aplicar a pesquisa sociológica à política educacional, acentuando que os pesquisadores devem elaborar um ‘mapa sociológico’ e um ‘mapa educacional’ do Brasil para facilitar os estudos pertinentes à adequação do sistema escolar à nascente estrutura democrática e urbana do país (LAMBERT, 1959 apud CUNHA, 1991, p. 186, grifo no original).

A necessidade de intervir no sistema educacional para conseguir adequá-lo às mudanças sociais pretendidas, para Cunha (1991), baseado em Juarez Brandão Lopes (1957), está fundamentada na ideia de que o binômio educação-sociedade é interdependente. Dessa forma, a sociedade brasileira, na década de 1950, viveu um processo de industrialização, de urbanização e de democratização no qual coexistiam duas sociedades, “uma de aspecto *arcaico colonial* e outra de aspecto *urbano industrial*” (LOPES, 1957 apud CUNHA, 1991, p. 187, grifos no original). Sendo assim, o sistema educacional vigente naquela época não poderia ignorar os aspectos *arcaico colonial* e *urbano industrial* inerentes à realidade social brasileira, sob pena de retardar o crescimento econômico do país (CUNHA, 1991).

A atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), segundo CUNHA (1991), não se limitou aos trabalhos realizados na elaboração dos objetivos do centro. A Unesco cooperou com a implantação do Inep e possuía o poder de indicar um membro para participar da direção de programas do órgão:

Otto Klineberg, Charles Wagley e Jacques Lambert foram os técnicos da UNESCO que tiveram influência na definição dos objetivos do CBPE e, juntamente com Andrew Pearse, Bertram Mutchinson e Robert James Havighurst, estiveram presentes nos primeiros anos de funcionamento desse Centro; aliás, a própria instituição do referido órgão resultou de um plano de cooperação entre o INEP e a UNESCO, onde se previa, inclusive, a indicação de um membro da Direção de Programas do CBPE pelo organismo

internacional (CUNHA, 1991, p. 184).

A ideia de planejar a transformação no sistema educacional para este impulsionar as mudanças sociais, conforme Cunha (1991), estava presente no ideário assumido pelos integrantes do CBPE. Naquele ideário também existia a ideia de substituir uma política empírica de educação por uma política científica, tal como defendeu Fernando de Azevedo, por exemplo, no discurso inaugural do Centro Regional de Pesquisa Educacional de São Paulo (Xavier, 1999).

Segundo Xavier (1999), naquela ocasião, Fernando de Azevedo se entusiasmou com “a abertura do campo educacional às atividades de pesquisa” (XAVIER, 1999, p. 83). Para Fernando de Azevedo, a inauguração dos CRPE marcava a “transição de uma política empírica de educação para uma política científica, realista e racional” (AZEVEDO, 1958 apud XAVIER, 1999, p. 83). A crítica que Fernando de Azevedo faz ao empirismo, conforme Xavier (1999), “tem relação com um tipo de política educacional pautada na concessão de benefícios sociais em troca de votos” (p. 83).

O discurso de Fernando de Azevedo durante a inauguração do Centro Regional de Pesquisa Educacional de São Paulo expressou a “crença nos vínculos existentes entre educação e sociedade, entre educação e ciências sociais; entre o planejamento educacional e a pesquisa social” (XAVIER, 1999, p. 83).

De acordo com Cunha (1991), as relações estabelecidas entre o momento histórico brasileiro da década de 1950, mudanças no sistema educacional e a importância atribuída às investigações científicas estão presentes nos discursos dos membros do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), como também, nos documentos oficiais desses órgãos.

Neste contexto, as atividades das divisões do CBPE que se dedicavam mais diretamente à realização de pesquisas, Divisão de Estudos e Pesquisa Educacional (DEPE) e Divisão de Estudos e Pesquisa Social (DEPS), em conformidade com Cunha (1991) e Xavier (1999), ganharam mais visibilidade do que as outras divisões.

Na Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), como indica Xavier (1999), se desenvolveram atividades voltadas para o conhecimento da situação da rede escolar “seu funcionamento administrativo, os resultados formais dos serviços educacionais, verificados com base nos índices de aprovação e repetência; de matrículas e de evasão, entre outros aspectos” (XAVIER, 1999, p. 86).

As temáticas desenvolvidas pela DEPE, tal qual Xavier (1999), deram continuidade às

campanhas iniciadas em 1952, pelo Inep, Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme) e a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (Caldeme):

A primeira tinha em vista reunir dados da situação do ensino médio e elementar que servissem de subsídio para o planejamento educacional junto às administrações estaduais e municipais de educação. A segunda propunha-se a contribuir para a renovação dos livros didáticos em uso nas escolas; a elaboração e distribuição de guias de ensino, textos e manuais para o professorado da rede pública de ensino. Fiéis ao espírito que alimentou as Campanhas, as Depes nos Centros Regionais orientaram suas atividades no sentido de ampliar os inquéritos e levantamentos já iniciados (XAVIER, 1999, p. 86).

A continuidade das campanhas pela DEPE, segundo Xavier (1999), demonstra que uma preocupação quantitativista orientou o levantamento de dados sobre situações de ensino, deixando de lado uma abordagem qualitativa das questões educacionais:

Parece que na divisão de trabalho expressa na estrutura do CBPE coube à Depe, [...], uma certa preferência pela abordagem quantitativista da questão educacional, medida por meio dos levantamentos e inquéritos realizados, com vistas a uma melhor caracterização do sistema formal de ensino, informando sobre sua capacidade física, suas possibilidades legais e seus pontos problemáticos. Poucas foram as pesquisas desenvolvidas nas Depes nas quais figurassem temas mais gerais como o das relações entre escola e cultura ou entre métodos e conteúdos de ensino e vida social (XAVIER, 1999, p. 89).

Além do extensivo levantamento de dados sobre situações de ensino, era comum na DEPE, de acordo com a análise de Xavier (1999), a realização de diagnósticos, com amostragem variada, relativos aos problemas escolares baseados em questionários distribuídos aos agentes escolares: “o que salta à vista, na maioria das pesquisas apresentadas, é a amplitude dos dados que se buscava reunir, com o propósito de primeiro caracterizar a situação regional, para depois caracterizar a situação institucional do sistema escolar” (XAVIER, 1999, p. 87).

Outra atividade desenvolvida pelas Divisões de Estudos e Pesquisas Educacionais dos CRPE que ganhou relevância, consoante Xavier (1999), foi a abertura de cursos para formar especialistas em gestão escolar e pesquisadores preocupados com os problemas educacionais. A abertura desses cursos fazia parte de um projeto da Unesco, Projeto Maior nº 1, esse projeto “apresentava como meta geral promover a generalização e melhoria do ensino primário e a formação de professores e especialistas em educação na América Latina” (XAVIER, 1999, p. 87).

O curso de especialista em educação, como afirma Xavier (1999), possuía o objetivo de formar administradores, conselheiros, inspetores, diretores de escola etc. A previsão era que o referido curso fosse oferecido no decorrer de dez anos, começando no ano de 1958:

O primeiro curso de formação de especialistas em educação funcionou em

1958, de março a dezembro, e, em 1959, iniciava-se a segunda turma. Entre 1958 e 1963, foram realizados cinco destes cursos, reunindo educadores latino-americanos e brasileiros dos seguintes campos: formação e aperfeiçoamento do magistério, planejamento, organização, supervisão e administração (XAVIER, 1999, p. 88).

Segundo Cunha (1991) e Xavier (1999), o curso de formação de especialistas em educação oferecido pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) estava em sintonia com as recomendações estipuladas pela Unesco no Seminário Interamericano sobre Planejamento Integral da Educação. O objetivo dos cursos “era treinar em pesquisa educacional trabalhadores dos *staffs* dos vários Centros de Pesquisas Educacionais do Inep e assessores técnicos da administração educacional dos estados brasileiros” (XAVIER, 1999, p. 88, grifo no original).

O treinamento em pesquisa educacional aconteceu a partir de uma preocupação com o tratamento científico das questões da área da administração escolar: “observando-se a ênfase no trato científico, racional e objetivo, dos problemas da administração escolar” (XAVIER, 1999, *idem*). Esse treinamento, conforme Anísio Teixeira (1958) citado por Xavier (1999), consistiu em uma formação de especialistas oferecida pela Unesco para que os agentes escolares estivessem preparados para enfrentar as mudanças decorrentes da massificação do ensino, adequando-se aos novos padrões de formação e atuação profissional:

Na visão do educador (Anísio Teixeira), o processo de especialização/burocratização da instituição escolar era uma resposta às mudanças provenientes da massificação, em função da qual as novas relações estabelecidas requeriam um novo tratamento dirigido aos alunos e aos mestres (XAVIER, 1999, p. 88).

A formação de especialistas em educação, tal qual Cunha (1991) e Xavier (1999), pretendeu ajudar os agentes escolares a desempenhar funções que foram atribuídas à instituição escolar pelas transformações decorrentes do processo de modernização da sociedade brasileira, o qual contribuiu para o surgimento da expressão “*complexidade das tarefas educativas na sociedade moderna*” (XAVIER, 1999, p.88, grifos no original).

A modernização da sociedade brasileira e a complexidade das tarefas educativas, em conformidade com Cunha (1991) e Xavier (1999), estiveram presentes no horizonte vislumbrado pelos integrantes da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS). Nessa divisão, de acordo com Cunha (1991) e Xavier (1999), as pesquisas desenvolvidas perseguiram a temática da mudança social, com a intenção de oferecer explicação para os mais variados problemas que a sociedade brasileira enfrentava na década de 1950.

O nome de Darcy Ribeiro, como indica Xavier (1999), pode ser destacado entre os

profissionais que atuaram na DEPS porque seu trabalho contribuiu de forma decisiva para o desenvolvimento de linhas de pesquisa na área de ciências sociais:

Se a marca de Anísio Teixeira funda o projeto do CBPE, a dinâmica de seu funcionamento nos remete à ativa participação de Darcy Ribeiro. Na direção da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, ele atuou ativamente na proposição de linhas de pesquisa junto aos pesquisadores que compunham a vanguarda das ciências sociais no Brasil (XAVIER, 1999, p. 89).

Para Xavier (1999), as linhas de pesquisa desenvolvidas na DEPS refletiam as intensas transformações ocorridas no Brasil nas décadas de 1940 e 1950, tal como, a rápida urbanização, o processo de industrialização, a intensificação das migrações internas, a emergência de novos atores sociais.

De acordo com Simon Schwartzman (1982), a experiência de Darcy Ribeiro, antes de dirigir a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do CBPE, foi coordenando o curso sistemático para etnólogos e antropólogos no Museu do Índio:

Sua experiência (falando de Darcy Ribeiro) era basicamente com sociedades tribais, atraído pelo projeto de Anísio Teixeira, organizou no CBPE o que pode ser considerado o primeiro curso de pós-graduação brasileiro em ciências sociais, Com um programa de dois anos, em tempo integral, centrado na temática brasileira, ao fim dos quais o aluno deveria produzir uma monografia original, reuniu como professores cientistas que antes trabalhavam sem qualquer contato entre si: Oracy Nogueira, Jacques Lambert, Roberto Cardoso de Oliveira, Bertran Hutchinson. O curso iniciou-se com 15 alunos e formou 10 pesquisadores nos dois anos em que funcionou (SCHWARTZMAN, 1982, p. 11).

Em geral, baseado em Xavier (1999) e Schwartzman (1982), podemos dizer que os programas de pesquisa desenvolvidos pela DEPS possuíam a finalidade de estudar comunidades urbanas representativas dos diferentes traços culturais existentes nas regiões do país, possuíam uma variedade de temas, objetivos e métodos de pesquisa. Segundo Xavier (1999), o programa de pesquisas em cidades-laboratório teve como objetivo principal eleger municípios que enfrentavam problemas educacionais comuns a cada uma das regiões do país para, em seguida, transformar esses municípios em laboratórios de estudos e de experimentação educacional, enfatizando as condições de socialização ligadas à educação formal e informal nos limites da sua relação com os demais aspectos constitutivos do universo cultural das comunidades estudadas.

Os programas de pesquisa realizados na DEPS foram distribuídos em quatorze cidades das diferentes regiões do país com a finalidade de compreender as diversas condições sociais ali existentes. De acordo com Darcy Ribeiro (1978), citado por Schwartzman (1982),

era um programa duplo, em que tomamos 14 áreas brasileiras, 14 municípios típicos da Amazônia ao Rio Grande do Sul e estudamos a população rural e a

população urbana, condições de vida e condições culturais, com o objetivo de publicar monografias sobre cada uma delas. Das 14, umas quatro chegaram a ser publicadas, além dessas 14, havia mais umas 20 pesquisas do tipo social sobre urbanização, industrialização e educação. Nunca houve programa tão amplo na área das ciências sociais, essas pesquisas todas, se tivessem tido continuidade, formariam uma biblioteca que teria sido a mais importante na área de ciências sociais no Brasil. Era um *passar o Brasil a limpo*. [...] Um as pesquisas eram de síntese do conhecimento existente num determinado campo; outras eram estudos de campo do tipo sociológico, sobre contraste rural/urbano nas cidades laboratório. Eram orientadas por Bertran Hutchinson, Florestan Fernandes ou por mim (RIBEIRO, 1978 apud SCHWARTZMAN, 1982, p. 11, grifos no original).

Os programas de pesquisas executados nas cidades-laboratório, tal qual Xavier (1999) e Schwartzman (1982), se detiveram no levantamento e explicação de aspectos regionais do Brasil. Sua singularidade residia no fato de, pela primeira vez na trajetória das pesquisas educacionais, o Estado propor o apoio e o incentivo a pesquisas que visavam investigar como os aspectos regionais se relacionavam com o funcionamento do sistema educacional:

O que estava por trás dessa formulação era a concepção de desenvolvimento nacional articulado aos processos de transição verificados em cada região do país. Tal formulação recomendava o estudo e o conhecimento das características regionais e, a partir destes, a intervenção no sentido de *promover ajustes* necessários para orientar os processos de transição regional no sentido do desenvolvimento nacional (XAVIER, 1999, p. 89, grifos no original).

Conforme Schwartzman (1982), os programas de pesquisas iniciados pela Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do Inep foram extremamente ambiciosos. No entanto, muitos projetos que estavam previstos não foram realizados, pelos mais variados motivos, dentre eles,

A saída de Darcy Ribeiro para organizar e depois dirigir a Universidade de Brasília num momento em que ainda não tinha se formado uma liderança para substituí-lo; a mudança de governo (Juscelino/Jânio), com inevitáveis repercussões na política de verbas; o emperramento da máquina burocrática que dificultava a contratação de pessoal qualificado; os baixos salários que não retinham os técnicos e pesquisadores que já estivessem na instituição (SCHWARTZMAN, 1982, p. 12).

Os problemas enfrentados pela DEPS foram decisivos, como indica Schwartzman (1982), para que algumas pesquisas não fossem concluídas, outras, mesmo finalizadas, fossem arquivadas por serem consideradas insatisfatórias. É importante ressaltar que, para Schwartzman (1982), apesar dos problemas enfrentados, não se pode dizer que os programas de pesquisa desenvolvidos pela DEPS fracassaram. Pelo contrário, algumas pesquisas desenvolvidas naquele órgão foram decisivas para a literatura sociológica brasileira:

Os trabalhos de Bertran Hutchinson (Mobilidade e trabalho), Oracy Nogueira (Família e comunidade em Itapetinga), Manuel Diegues Junior (Regiões culturais do Brasil), Jacques Lambert (Os dois Brasis). Florestan Fernandes (A integração do negro à sociedade de classes), Egon Schaden (O japonês e o alemão no Brasil), Eunice Durham (Adaptação dos contingentes rurais nas metrópoles) são considerados momentos importantes na literatura sociológica brasileira (SCHWARTZMAN, 1982, p. 12).

PESQUISA EDUCACIONAL: DO INEP AOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil se institucionalizou tendo a prioridade para realizar e desenvolver pesquisas científicas no país. Essa prioridade foi definida pelo Parecer nº 977, de dezembro de 1965, no qual ficou estabelecido que os cursos de mestrado e doutorado são “destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores” (BRASIL, 1965, p. 82). Os cursos de mestrado e doutorado em educação, respeitando a legislação vigente, conforme Saviani (2000), começaram a se instituir a partir da década de 1970.

No entanto, como exposto nas seções iniciais desse capítulo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desenvolveu pesquisas educacionais no Brasil muito antes da implantação dos programas de pós-graduação em educação.

Sendo assim, é equivocado demarcar o surgimento das pesquisas educacionais aos cursos de mestrado e doutorado em educação. Tal equívoco significa apagar a trajetória institucional das pesquisas educacionais no Brasil. Trabalhamos fundamentados, em conformidade com Aparecida Joly Gouveia (1971) e Luiz Antonio Cunha (1978), na ideia de que os cursos de pós-graduação em educação foram herdeiros da função de desenvolver pesquisas educacionais atribuída ao Inep desde sua implantação.

Para acompanhar a trajetória institucional da pesquisa educacional até chegar ao modelo institucional da pós-graduação em educação, recorreremos à contribuição de autores que se preocuparam com o desenvolvimento da pesquisa educacional.

Iniciamos com a contribuição de Aparecida Joly Gouveia que, em 1971, apresenta um panorama da pesquisa educacional, existente até aquele momento. Nesse trabalho, a autora afirma que a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (Mec), foi o momento inicial das pesquisas educacionais no Brasil. Nesse trabalho, a autora chama a atenção, especialmente, para as dimensões teóricas-metodológicas e para as temáticas que ela identificou como predominantes na pesquisa educacional desenvolvida até então.

Para Gouveia (1971), essas temáticas podem ser agrupadas em três períodos distintos. No primeiro período, que corresponde à década de 1940 e à parte da década de 1950, existe a predominância de pesquisas que possuem “natureza psicopedagógica. Os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante” (GOUVEIA, 1971, p. 210). O segundo período começa com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisa, em 1956, e se estende até 1964. Nesse período, os centros de pesquisa tinham o objetivo de desenvolver “pesquisas das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional no país” (GOUVEIA, 1971, idem). Por fim, no último período, de 1964 até o início da década de 1970, predominam pesquisas com preocupação econômica, especificamente, as pesquisas que analisam a educação como investimento financeiro: “a educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis” (GOUVEIA, 1971, idem).

Essa caracterização das temáticas predominantes nas primeiras décadas do desenvolvimento das pesquisas educacionais, de acordo com Gouveia (1971), indica que ocorreu a alternância e substituição de formas de realização de pesquisas. Para a autora, esse quadro contribuiu para não se construir uma tradição no trabalho de pesquisas e prejudicou o posterior amadurecimento das atividades necessárias ao surgimento de projetos interdisciplinares:

O predomínio de certa corrente durante determinado período, com prejuízo do apoio que se poderia dispensar a outros tipos de orientação e, principalmente, a substituição, em termos relativamente curto, de uma orientação por outra, pode prejudicar o desenvolvimento da pesquisa em dois sentidos: em primeiro lugar, não se chega a colher os frutos de uma tradição de trabalho suficientemente amadurecida; em segundo lugar, não se criam as condições necessárias para a realização de projetos interdisciplinares. (GOUVEIA, 1971, p. 211).

Sobre as condições institucionais para o desenvolvimento de pesquisas educacionais, Gouveia (1971) afirma que a maioria das pesquisas, salvo algumas poucas exceções, era realizada fora das universidades:

Em condições institucionalizadas, estudos relacionados com a educação realizam-se nos seis centros que integram a rede do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura, em centros de pesquisa inseridos em algumas Secretarias Estaduais, no Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas do Ministério do Planejamento (IPEA), em núcleos de pesquisas de algumas entidades particulares que mantêm programas

educacionais (SENAC, SESI), no Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos da Fundação Getúlio Vargas, na Fundação Carlos Chagas, e em institutos de pesquisa econômica e/ou social que funcionam em algumas universidades (GOUVEIA, 1971, p. 214).

Ao descrever as condições institucionais das pesquisas educacionais até a década de 1970, Gouveia (1971) enfatiza que “a pesquisa é praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e, em geral, desempenha papel secundário na carreira do professor universitário” (GOUVEIA, 1971, p. 214).

De acordo com Gouveia (1971), pode-se notar que nos três primeiros períodos de desenvolvimento das pesquisas educacionais, as universidades brasileiras pouco contribuíram para o desenvolvimento da atividade investigativa. O desenvolvimento institucional alcançado pelas pesquisas ficou restrito à atuação dos institutos de pesquisas, com destaque para a atuação do Inep.

No entanto, na década de 1970, esse cenário de pouca participação das universidades no desenvolvimento das pesquisas educacionais mudou. Segundo Luiz Antonio Cunha (1978), pode-se somar às três fases do desenvolvimento das pesquisas educacionais, apresentadas por Gouveia (1971), uma quarta fase, a partir de 1971. Nessa nova fase, os cursos de mestrado e doutorado em educação começaram a desempenhar um papel preponderante porque possuíam “enorme potencial de pesquisa representado pelas centenas de alunos de pós-graduação e dezenas de professores, supostamente dotados das mais altas qualificações” (CUNHA, 1978, p. 4). Esse contexto proporcionou uma mudança institucional no desenvolvimento das pesquisas educacionais: por um lado, produziu o enfraquecimento do Inep, que se transformou em um órgão financiador de pesquisas “tendo transferido o acervo de seus centros regionais para as faculdades de educação das universidades federais” (CUNHA, 1978, p.5), e, por outro, fortaleceu os recém-criados cursos de mestrado e doutorado em educação.

Em conformidade com Saviani (2000), o curso de mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – RJ) foi o primeiro a entrar em funcionamento no país.

Depois de entrar em funcionamento o primeiro curso de mestrado em educação no país, temos, de acordo com Saviani (2000), entre os anos de 1970 e 1976, a fase de implantação da pós-graduação em educação *stricto sensu* brasileira. Naquele período, a implantação aconteceu a partir da abertura de cursos de mestrado, da seguinte forma:

[...] na sequência das iniciativas pioneiras da PUC-RJ em 1965 e da PUC-SP na área de Psicologia Educacional em 1969 surge, em 1970, marcado pelo mesmo pioneirismo, o Programa de Mestrado em Currículo da Universidade Federal de Santa Maria, [...]. A fase de implantação atinge o seu ápice nos dois

anos seguintes. Com efeito, em 1971 surgem quatro programas: o da Universidade de São Paulo, o da Federal Fluminense, o mestrado em Filosofia da Educação da PUC de São Paulo e o programa de pós-graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. E em 1972 são criados seis novos programas que se localizam nas universidades federais de Minas Gerais, da Bahia, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, na Universidade Metodista de Piracicaba, então Instituto Educacional Piracicabano e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O processo de implantação tem sequência em 1973 com o mestrado de Ensino de Ciências da USP, em 1974 com o Programa da Universidade de Brasília e em 1975 com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP, continuando nos anos subseqüentes. Pode-se, contudo, considerar que a fase de implantação já se completara uma vez que em 1976 tem início a instalação do nível de doutorado. (SAVIANI, 2000, p. 26).

Nesse sentido, segundo registro de Saviani (2000), primeiro, são implantados os cursos de mestrado e em meados da década de 1970, precisamente no ano de 1976, tem início o segundo momento da implantação dos programas de pós-graduação, com a abertura dos cursos de doutorado “da PUC do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul” (SAVIANI, 2000, p.27). Conforme Saviani (2000), a partir de 1976, a implantação da pós-graduação em educação torna-se um processo simultâneo porque a abertura de cursos de doutorado não significa a interrupção da abertura de novos cursos de mestrado:

A expansão do mestrado prossegue com a abertura de dois programas em 1977 (Universidades Federais do Ceará e da Paraíba), quatro em 1978 (Universidades Federais do Rio Grande do Norte, de Pernambuco, do Espírito Santo e o Programa de Educação Especial da Universidade de São Carlos) e mais dois em 1979 (Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Programa de Distúrbios da Comunicação da PUC-SP). Paralelamente tem sequência o processo de instalação do nível de doutorado com a abertura do Doutorado em Filosofia da Educação da PUC-SP em 1977, em Educação na USP em 1978, na UFRJ e na UNICAMP em 1980 e o Doutorado em Psicologia Educacional na PUC-SP em 1982. (SAVIANI, 2000, p. 27).

Em meio à consolidação do processo de implantação dos programas de mestrado e do início do doutorado em educação, Cunha (1978) nos diz que as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em educação até 1978, no período denominado de quarta fase da pesquisa educacional, podem ser divididas em três grupos: teses, consultoria e pesquisas docentes.

Segundo Cunha (1978), as pesquisas, que compõem o grupo das teses, possuíam a característica de serem pesquisas incorporadas ao trabalho dos alunos com o objetivo de levá-los à obtenção do grau de mestre ou doutor. As pesquisas de consultoria foram aquelas desenvolvidas sob a encomenda de órgãos governamentais e reforçaram a importância dos

cursos de pós-graduação *stricto sensu* realizarem pesquisas:

Nas universidades, são os programas de pós-graduação os mais indicados para as atividades de consultoria, devido não só à suposta maior qualificação dos professores/pesquisadores, como também à maior disponibilidade do seu tempo, menos comprometidos com as aulas que seus colegas ligados aos cursos de graduação (CUNHA, 1978, p. 5).

Por fim, o terceiro grupo de pesquisas possui a característica de ser o resultado da iniciativa de professores/pesquisadores preocupados com as necessidades de ensino. Ao realizar a divisão das pesquisas dos programas de pós-graduação em três grupos, Cunha (1978) teve, por objetivo, indicar a presença de alguns parâmetros, considerados distorcidos, que orientaram a maioria daquelas pesquisas. São eles: o legalismo, o idealismo, o estrangeirismo, o economicismo, o sociometrismo, o psicologismo, o tecnicismo, o sistemismo e o computacionismo. Para Cunha (1978), esses parâmetros influenciaram a pesquisa e o ensino na educação superior, principalmente, as atividades dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Em sua análise, Cunha (1978) propõe o abandono dos vieses para que as pesquisas educacionais saiam da condição de dependência científica de referenciais metodológicos que não são capazes de permitir a reconstrução das relações existentes nas diversas esferas da sociedade brasileira. Afirma que a pós-graduação em educação necessita de autonomia para escolher as orientações metodológicas e temáticas que irá seguir, já que a autonomia permite a discussão interna ao meio acadêmico, ou seja, todos os pesquisadores fazem críticas aos trabalhos dos seus pares e aos seus próprios trabalhos.

De acordo com Bernadete Gatti (1983), as pesquisas desenvolvidas nos recém-criados cursos de mestrado e doutorado em educação, ao longo da década de 1970 e início dos anos 1980, foram capazes de ampliar os temas estudados e aprimorar o trabalho metodológico. Conforme a autora, os temas são distribuídos de forma mais equitativa se comparados à distribuição realizada nas três primeiras fases descritas por Gouveia (1971).

Em conformidade com Cunha (1978) e Gatti (1983), podemos dizer que os primeiros passos da pós-graduação em educação demonstraram que ela conseguiu, não só cumprir a tarefa de formar professores universitários e pessoal para vários setores da administração escolar, bem como, manteve certa estabilidade na produção científica. No entanto, o debate sobre as condições e critérios que determinaram as opções teóricas das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em educação, na década de 1970, é um debate que aponta para uma série de vieses e problemas (CUNHA, 1978).

Segundo Gatti (1983), o problema principal diz respeito às opções teóricas realizadas pelos docentes dos programas de pós-graduação formados no exterior. Devido à falta de

docentes qualificados para ocupar, de imediato, os postos de trabalho que surgiram a partir da implantação da pós-graduação em educação, foi necessário investir maciçamente na formação de docentes fora do país. Todavia, a formação desses pesquisadores fora do país, para Gatti (1983), pressupõe, no retorno deles ao Brasil, um processo de revisão e rearranjo em relação a teorias, técnicas e vivências que, em várias ocasiões, foram ignoradas pelos pesquisadores ao retornarem ao país, considerando que “a educação é uma realidade histórica, um aspecto do processo sócio-cultural e, como tal, só pode ser compreendida em sua concretude, na sociedade e na conjuntura particular em que se realiza” (GATTI, 1983, p. 7).

A formação de pesquisadores em centros de pesquisas, tidos como mais avançados, foi um recurso necessário, mas trouxe à tona a questão da dependência científica em relação aos centros. Conforme Gatti (1983), a dependência foi concebida como um meio necessário para alcançar a autonomia na produção de conhecimento científico, ou como condição permanente das pesquisas educacionais realizadas no Brasil. Segundo Luiz Antonio Cunha (1978) e Bernadete Gatti (1983), para que a dependência científica não fosse uma condição permanente das pesquisas educacionais, a formação de pesquisadores realizada no exterior, precisaria possuir a preocupação de buscar o equilíbrio entre determinados referenciais teóricos, para criar as condições de uma produção relativamente autóctone e, assim, poder ser substituída, gradativamente, pela formação de novos pesquisadores nas instituições brasileiras.

Em termos de considerações finais deste capítulo, destacamos que, segundo Lourenço Filho (1964), a ideia de criar um órgão central para produzir estudos e pesquisas sobre o ensino no Brasil concorreu com a ideia de criar um órgão colegiado de assessoramento da administração educacional. Essa disputa aconteceu ao longo de todo o século XIX. Começou no Império e continuou após a Proclamação da República.

Consoante Lourenço Filho (1964), os que defendiam a criação de um órgão consultivo para auxiliar as decisões sobre o sistema educacional saíram vitoriosos, pois, em 1834, ocorreu a criação do Conselho Geral de Instrução Pública e, somente em 1938, foi instituído um órgão central para realizar estudos e pesquisas sobre os problemas do ensino, auxiliando na elaboração de políticas públicas educacionais e na divulgação de ideias pedagógicas no país.

A criação de um órgão central para realizar estudos e pesquisas educacionais ocorreu depois da criação do Ministério da Educação e Saúde. De acordo com Lourenço Filho (1964), o Ministério da Educação e Saúde, criado em 1931, inicialmente, possuía uma estrutura organizacional muito simples. Essa estrutura foi reorganizada em 1936, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema. Desse modo, dentre outras atribuições previstas na reestruturação do Ministério da Educação e Saúde, destacamos a criação de três órgãos com finalidades

diferentes: a) o Departamento Nacional de Educação – órgão executivo; b) o Conselho Nacional de Educação – órgão consultivo; c) o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) – órgão responsável por organizar a documentação, estudos e pesquisas educacionais, promovendo atividades de intercâmbio entre os diferentes elementos do sistema educacional.

Apesar de o órgão executivo do Ministério da Educação ser o Departamento Nacional de Educação, conforme Mendonça e Xavier (2006), desde sua criação, o Inep desempenhava, além das atividades de documentação, estudos e pesquisas educacionais, atividades executivas de assistência técnica aos sistemas estaduais, municipais e particulares de educação, inclusive, cooperando com o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) na seleção, aperfeiçoamento e readaptação do funcionalismo do governo federal.

Neste caso, desde a implantação do Inep, consoante Mendonça e Xavier (2006), o Inep esteve dividido entre atividades de documentação, estudos e pesquisas educacionais e atividades executivas.

O Inep, em seus primeiros anos de funcionamento, conforme Ferreira (2008), realizou pesquisas educacionais baseadas no método estatístico que serviriam para organizar e consolidar as informações quantitativas do sistema educacional brasileiro. Essas informações ajudaram na elaboração das “leis orgânicas” do ensino, na assistência técnica aos Estados e Municípios e na criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP).

Segundo Lourenço Filho (1964), no contexto de produção de estudos e pesquisas educacionais, visando promover o intercâmbio entre ideias e práticas pedagógicas no Brasil, o Inep lançou, em 1944, o periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*. A iniciativa de lançar a *RBEP*, conforme Mendonça e Xavier (2006) e Ferreira (2008), não alterou oscilação, entre a realização de estudos e pesquisas educacionais e a realização de atividades administrativas para o Ministério da Educação e Saúde, que ocorria nas atividades desenvolvidas pelo Inep.

Em conformidade com Mendonça e Xavier (2006), desde sua fundação, em 1938, até 1964, o Inep possuiu, apenas, três diretores, Lourenço Filho (1938-1945), Murilo Braga de Carvalho (1945-1952) e Anísio Teixeira (1952-1964).

Conforme Rothen (2005) e Mendonça e Xavier (2006), a oscilação do Inep entre atividades executivas e atividades de estudos e pesquisas educacionais teve um momento decisivo, em 1955, quando Anísio Teixeira criou, dentro da estrutura organizacional do Inep, o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs).

A criação de centros para desenvolver pesquisas educacionais dentro do Inep, consoante

Rothen (2005), garantiu acesso aos documentos e ao acervo bibliográfico necessários à realização de estudos e pesquisas educacionais, às inovações pedagógicas e aos resultados de pesquisas. Pretendeu “integrar a atividade de pesquisa e de documentação, facilitando a sistematização dos trabalhos e a posterior divulgação dos seus resultados” (ROTHEN, 2005, p. 196).

Para Cunha (1991), na atuação do CBPE e dos CRPE o sistema educacional consistia em um instrumento capaz de ajudar no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira. O sistema educacional só contribuiria para o desenvolvimento do país se estivesse integrado com as transformações impostas pela sociedade urbano-industrial que estava surgindo no Brasil na década de 1950.

De acordo com Cunha (1991) e Xavier (1999), as pesquisas educacionais realizadas pelos centros de pesquisa do Inep ajudariam a manter o equilíbrio entre a nascente sociedade urbano industrial e os resquícios da sociedade arcaica colonial. Todavia, conforme Cunha (1991), para esta ajuda ocorrer era necessário planejar as mudanças no sistema educacional para este impulsionar o progresso do país.

Segundo Xavier (1999), o planejamento do sistema educacional aconteceria, principalmente, nas pesquisas realizadas pela Divisão de Estudos e Pesquisa Educacional (DEPE) e pela Divisão de Estudos e Pesquisa Social (DEPS), existentes nos centros de pesquisa do Inep.

Em conformidade com Xavier (1999), as Divisões de Estudos e Pesquisas Educacionais dos centros de pesquisa do Inep estavam empenhadas em produzir pesquisas contendo informações gerais do sistema educacional, ampliando os levantamentos quantitativos. Por outro lado, as Divisões de Estudos e Pesquisas Sociais realizavam pesquisas para entender, dentre outros aspectos, a rápida urbanização, o processo de industrialização, a intensificação das migrações internas entre as principais problemáticas. Essas pesquisas eram realizadas para orientar os ajustes que o sistema educacional deveria passar para que o objetivo do desenvolvimento nacional fosse alcançado.

A entrada em funcionamento da pós-graduação em educação, consoante Gouveia (1971) e Cunha (1978), contribuiu para que as universidades brasileiras passassem a realizar um volume maior de pesquisas educacionais. No decorrer da primeira década de funcionamento dos cursos de mestrado e doutorado em educação ocorreu o fechamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1977. Essa medida reforçou o crescimento da produção de pesquisas educacionais na pós-graduação em educação.

Desse modo, conforme Cunha (1978) e Gatti (1983), a pós-graduação em educação,

inicialmente, conseguiu formar recursos humanos qualificados (professores universitários, pessoal para os vários setores da administração escolar) e manter regularidade na produção de pesquisas educacionais.

Nesse sentido, em conformidade com Gouveia (1971) e Cunha (1978), entendemos que o surgimento das pesquisas educacionais no Brasil é anterior ao surgimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação.

CAPÍTULO 3

DEBATE SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

O objetivo desse capítulo é apresentar aspectos do debate sobre a implantação da pós-graduação no Brasil publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*. Escolhemos esse caminho porque a *RBEP* é o periódico criado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos com a finalidade de difundir ideias e debates sobre a educação, bem como pesquisas educacionais.

A *RBEP* foi o instrumento utilizado para a divulgação de pesquisas, inquéritos, estudos sobre educação. Conforme Lena Costa (1984), a *RBEP* foi o primeiro periódico educacional do país a ter regularidade na publicação de revistas: “a partir de 1944, passou a circular a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que, durante décadas, manteve-se como a única publicação regular, no país, no setor das pesquisas educacionais” (COSTA, 1984, p. 245).

Inicialmente, apresentaremos aspectos da relação entre a pesquisa educacional e o desenvolvimento científico-tecnológico. Em geral, conforme Maria Aparecida Campos (1972), um país não desenvolvido pretende alcançar o nível dos países modernos, acelerando o movimento de evolução rumo ao progresso. Para Campos (1972), o sistema educacional contribui para o desenvolvimento científico-tecnológico de um país não desenvolvido porque é capaz de formar recursos humanos qualificados. Todavia, a contribuição do sistema educacional para o progresso só pode ocorrer se esse sistema estiver organizado. A organização do sistema educacional é uma característica das nações consideradas modernas e desenvolvidas “as nações modernas esclarecidas colocam na educação as esperanças do progresso” (CAMPOS, 1972, p. 234).

O sistema educacional possui vários níveis de formação humana. De acordo com Carlos Chagas Filho (1972), Maria Campos (1972) e Maria Guidi (1972), a universidade é a instituição educacional que pode contribuir melhor para o desenvolvimento de um país. Essa função atribuída à universidade, em conformidade com Chagas Filho (1972), se consolidou nas primeiras décadas do século XX. No caso brasileiro, consoante Campos (1972) e Guidi (1972), as transformações no sistema educacional deveriam se concentrar na introdução da atividade de pesquisa nas universidades, contribuindo para formar docentes e pesquisadores em cursos de pós-graduação.

Desse modo, em seguida apresentaremos aspectos que orientaram a organização dos

cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, debatidos no *1º Simpósio de Política Nacional de Pós-graduação*. Uma das preocupações desse evento foi debater a formação oferecida pelos cursos de pós-graduação. Nesse debate, em geral, a investigação científica foi defendida como o componente central dos cursos de mestrado e doutorado.

Depois de considerarmos, em geral, aspectos do debate sobre a formação oferecida nos cursos de pós-graduação, apresentaremos aspectos da proposta inicial de formação em pesquisa educacional oferecida pelo curso de mestrado do Instituto de Estudos Superiores Avançados em Educação (Iesae) da Fundação Getúlio Vargas.

Por fim, apresentaremos algumas críticas realizadas ao processo de expansão da pós-graduação em educação que aconteceu entre os anos de 1970 e 1980.

PESQUISA EDUCACIONAL E DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO

A relação entre pesquisa educacional e desenvolvimento do país através do avanço da produção científica e tecnológica pode ser apreendida a partir de artigos que foram publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*.

Antes de tratarmos da importância atribuída à pesquisa educacional para o desenvolvimento do país, cabe ressaltar, de forma geral, segundo Maria Guidi (1972), que a produção de pesquisas científicas traz conseqüências para a área econômica e política, principalmente, no processo de importação de *know how* para diferentes áreas da produção industrial.

Tendo em vista que as pesquisas científicas propiciam mudanças, segundo Maria Aparecida Campos (1972), essas mudanças podem ser entendidas como avanços para o desenvolvimento:

A importância que parece assumir, em nossos dias, o fenômeno do desenvolvimento, resulta da diferença de ritmo com que, no decorrer de suas vidas, as nações alcançaram diferentes degraus na escala evolutiva: enquanto algumas conseguiram alto nível de progresso, outras ficaram em evidente inferioridade – condição que empresta ao moderno conceito de “desenvolvimento” uma componente competitiva. (CAMPOS, 1972, p. 232).

Para Campos (1972), a lógica da competição presente no conceito de desenvolvimento impõe um novo horizonte àqueles países que aspiram ao progresso, assim, “[...] um país não desenvolvido tem como meta, em geral, alcançar o nível do mais desenvolvido, em prazo curto, objetivo que exige aceleração do movimento evolutivo natural” (CAMPOS, 1972, p. 232).

A necessidade de alcançar um nível mais desenvolvido, em curto período de tempo, nos permite fazer a seguinte indagação: como acelerar o desenvolvimento de um país? Certamente, esta pergunta não possui uma única resposta. No entanto, a partir dos trabalhos de Maria Guidi (1972), Maria Aparecida Campos (1972) e Carlos Chagas Filho (1972), podemos afirmar que a universidade deve ter a preocupação de contribuir com o desenvolvimento de um país. De acordo com Chagas Filho (1972), essa função se consolidou no decorrer da primeira metade do século XX:

Pode-se admitir, entretanto, que, até recentemente, a contribuição das universidades ao desenvolvimento social, em qualquer parte do mundo, tenha sido muito pequena. Particularmente assim o foi nos países latinos e em nações subdesenvolvidas. Começa ela a se fazer sentir, sobretudo nos países anglo-saxônicos, depois da guerra de 1914-18, quando se verificou a importância da Ciência e da Tecnologia para o desenvolvimento econômico, e posteriormente à II Guerra Mundial, em que Ciência e Tecnologia experimentam, como se tem observado, uma espécie de explosão (CHAGAS FILHO, 1972, p. 242).

Nesse sentido, baseado em Campos (1972) e Chagas Filho (1972), o desenvolvimento de um país acontece através da atuação de universidades capazes de produzir pesquisas científicas, impulsionando o avanço da ciência e da tecnologia. O desenvolvimento da ciência e da tecnologia, dentre outros fatores, pressupõe o aumento da qualificação dos recursos humanos, uma tarefa que as universidades não podem recusar. Segundo Campos (1972) existe uma relação objetiva entre o potencial de riqueza de um país, os seus recursos naturais e seus recursos humanos: “o potencial de riqueza de um país é representado por seus recursos naturais (de características materiais) e por seus recursos humanos” (CAMPOS, 1972, p. 233).

Para Campos (1972), é imprescindível que forças dinamizadoras atuem sobre os recursos naturais e humanos. A atuação sobre os recursos humanos não pode perder de vista que “os recursos humanos representam um papel relevante: o homem, pela força de sua inteligência, é fonte de poder, capaz de atuar sobre os recursos materiais, transformando-os em valor ambicionável na espiral do progresso” (CAMPOS, 1972, p. 233).

Portanto, de acordo com Campos (1972), as forças que atuarão sobre os recursos humanos devem atuar sobre a criatividade humana, porque “como os demais termos do potencial de riqueza, o homem também deve ser ‘trabalhado’ para atualizar aquilo que nele, ao vir ao mundo, é simples potência: a educação é a força capaz de realizar essa atualização” (CAMPOS, 1972, p. 233).

Para explicar a força que a educação exerce sobre os seres humanos, Campos (1972) afirma que a educação, em geral, é “o instrumento de que a humanidade vem lançando mão, há

séculos, para transmitir, de geração em geração, o acervo de cultura que ela adquiriu” (CAMPOS, 1972, p. 233).

Todavia, Campos (1972) ressalta que a transmissão da cultura adquirida pela humanidade ao longo da história esbarra na capacidade cognitiva dos seres humanos, porque não é possível, individualmente, processar todo o patrimônio cultural conquistado pela espécie humana, muito menos tentar alcançá-lo de uma só vez. Assim, temos a “imposição da gradualização da educação, o aparecimento das especializações e a consciência de que só pelo conjunto de uma coletividade é possível alcançar o domínio da cultura humana como um todo” (CAMPOS, 1972, p. 233).

Além das limitações individuais, segundo Campos (1972), não podemos esquecer que a ausência da oferta de educação em um país interfere na capacidade de aprender, saber e realizar do indivíduo. Para ela, os rumos que o desenvolvimento pode tomar esbarram nos limites que a política de educação de um país, em um dado momento, impõe ao seu povo:

Cientes dessas constantes, as nações modernas esclarecidas colocam na educação as esperanças de progresso – no sentido integral – procurando oferecer, dentro de suas possibilidades, recursos para os programas educacionais (CAMPOS, 1972, p. 234).

Em resumo, baseado em Campos (1972), podemos afirmar que a ideia de desenvolvimento e progresso de um país está associada à formação de recursos humanos qualificados por um sistema educacional organizado para este fim. Investir em educação contribui para acelerar o desenvolvimento, em curto prazo, de um país. No entanto, as decisões para estabelecer quais são as prioridades no processo de organização de um sistema educacional podem seguir diferentes caminhos.

Neste contexto de escolhas, no qual a educação ajudará a impulsionar o desenvolvimento do Brasil, segundo Campos (1972), Chagas Filho (1972) e Guidi (1972), a instituição educacional que possui condições de atuar na formação de recursos humanos e na transformação do sistema técnico-científico importado é a universidade. Ela é capaz de fazer adaptações a partir da conjuntura histórica do país, desempenhando um papel no qual as pesquisas científicas vão assumindo a posição de protagonistas, situação nova para as universidades brasileiras, que, na década de 1960, em sua maioria, segundo Newton Sucupira (1972), oferecia cursos de graduação voltados para a formação profissional.

Cabe ressaltar, naquela época, os cursos de graduação eram o mais alto nível de formação educacional oferecido no país, conforme assinala Campos (1972), “a graduação em nível universitário, constituía, até ontem, o mais alto escalão de educação formal oferecido no Brasil” (CAMPOS, 1972, p. 235).

Dentre as funções que a universidade irá assumir, com o objetivo de realizar progresso no domínio da ciência e da tecnologia, segundo Guidi (1972), é fundamental ter a compreensão de que “não se poderá realizar progresso no domínio da ciência [...] sem um projeto de alto nível que ofereça nova dimensão ao aproveitamento dos jovens egressos da universidade, capaz de trabalho produtivo no campo do magistério e da pesquisa” (GUIDI, 1972, p. 214).

De acordo com Guidi (1972), as inovações na área de ciência e tecnologia produzem reformas no sistema educacional. No caso brasileiro, as reformas deveriam se concentrar na formação de docentes e pesquisadores, em cursos de pós-graduação, baseada na cooperação entre ensino e pesquisa:

A cooperação efetiva entre ensino e pesquisa interessa às empresas públicas e privadas e só poderá ser realizada e mantida através de uma organização sistemática e permanente dos centros que coletam, recuperam e avaliam a documentação e a informação básicas (GUIDI, 1972, p. 211).

Nesse sentido, a universidade é a instituição educacional capaz de, por um lado, formar recursos humanos para exercerem atividades no ambiente público e privado e, por outro lado, formar pesquisadores nas diferentes áreas do conhecimento. A partir do trabalho de Guidi (1972), podemos apresentar como essa dupla função constituiu uma divisão na estrutura e organização do ensino superior brasileiro, a partir da década de 1960, entre cursos de graduação e cursos de pós-graduação:

Considerando os três estágios do ensino superior, entendemos que no primeiro – o ciclo básico – o estudante universitário redefine suas aspirações profissionais e acadêmicas; no segundo – a graduação – adquire conhecimentos aprofundados em sua área de especialização e se familiariza com a instrumentação necessária a sua formação profissional. Somente no terceiro estágio – a pós-graduação – obtém ele experiência de pesquisa científica necessária à elaboração de uma tese original para alcançar o grau de mestre e doutor. (GUIDI, 1972, p. 212).

Segundo Guidi (1972), o ciclo básico e a graduação seriam responsáveis pela redefinição das aspirações profissionais e pelo aprofundamento em um ramo profissional. O contato mais estreito do aluno com a pesquisa científica aconteceria somente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado.

A ideia de que um país, para alcançar o desenvolvimento em curto prazo de tempo, precisa atuar, dentre outros fatores, na transformação dos recursos humanos, produzindo pesquisas científicas, formando pesquisadores e participando da competição nas áreas da ciência e da tecnologia, permite pensarmos na relação entre a pesquisa educacional e o desenvolvimento de um país.

De acordo com Campos (1972), ressaltamos que a educação básica é responsável por inserir os indivíduos na coletividade. Conforme os indivíduos prosseguem nos níveis da educação, vão sendo capacitados para atuarem na construção “do edifício cultural de seu tempo, e no progresso de uma região ou de um país” (CAMPOS, 1972, p. 234).

O progresso de uma região ou de um país varia de acordo com as circunstâncias apresentadas no processo de desenvolvimento, por exemplo, “quando a condição de penúria atinge uma nação, impossibilitando que se forme massa crítica de indivíduos qualificados capazes de liderar seu progresso, o país é votado ao subdesenvolvimento” (CAMPOS, 1972, p. 234).

Os países subdesenvolvidos, conforme Campos (1972), devido às restrições financeiras, apresentam uma situação de descompasso entre metas traçadas para que o sistema educacional impulse o desenvolvimento econômico do país e as realizações efetivas para alcançar esse fim. Em geral, quando o nível de escolaridade das populações desses países é analisado, pode-se verificar o seguinte cenário:

- a) A existência de grande massa sem qualquer qualificação (incidência elevada de analfabetos ou semi-analfabetos) constituindo lastro significativo, senão a entrar, pelo menos a retardar o movimento do progresso;
- b) Escasso potencial de mão-de-obra qualificada para as tarefas do dia-a-dia de suas coletividades (técnicos de nível médio, e diplomados em carreiras de nível superior, qualificados à prestação de serviços), se comparado ao potencial dos países desenvolvidos. (CAMPOS, 1972, p. 234).

A situação do sistema educacional brasileiro, na década de 1960, segundo Maria Aparecida Campos (1972) e Durmeval Trigueiro Mendes (1972), era a típica situação de um país subdesenvolvido: um grande contingente de analfabetos e escassez de mão-de-obra qualificada. Além disso, segundo Sucupira (1972), no que se refere ao ensino superior, o Brasil precisava resolver “o problema de se transformar uma simples reunião de faculdades profissionais numa universidade real, funcionalmente integrada e estruturalmente orgânica, destinada à realização de múltiplas tarefas”, (SUCUPIRA, 1972, p. 218).

Nesse cenário, o Brasil viu-se obrigado a tomar medidas para tentar resolver os problemas educacionais. Dentre essas medidas, para Mendes (1972), não poderiam ser descartadas as contribuições da pesquisa educacional para a resolução dos problemas que vigoravam. Tal postura era contrária à ideia de que no país existia um excesso de teoria educacional que não era praticada:

Ao contrário do que alguns ingenuamente supõem, quando declaram que há excesso de teoria no País e o que falta é colocá-la em prática, o que existe, algumas vezes, é uma prática excessivamente rudimentar e inconsciente por falta de conhecimentos rigorosos e atualizados. Ou então, as ideias atuais

provêm do mimetismo cultural (MENDES, 1972, p. 249).

A partir da contribuição de Mendes (1972) e Campos (1972), a função atribuída à pesquisa educacional – dar subsídios para a resolução de problemas do sistema educacional brasileiro – foi uma função que pretendeu realizar a ideia de que o desenvolvimento de pesquisas científicas na área da educação seria estratégico para o desenvolvimento do país, tendo em vista os problemas que atingiam o sistema educacional brasileiro, desde a educação básica até a universidade. Assim,

O sistema educacional brasileiro precisa de um “estado maior” altamente competente na medida em que, nesse terreno, se pretende substituir uma administração burocrática por uma administração técnica, e um ensino rotineiro e alienado por um ensino capaz de produzir uma visão criadora e crítica da educação. Por ambas as razões, há necessidade permanente da *pesquisa educacional*, [...] (MENDES, 1972, p. 249, grifos no original).

Nesse sentido, seguindo a tendência predominante em outras áreas, – de acordo com Chagas Filho (1972), por exemplo, os cursos de pós-graduação na área de Ciências Biomédicas tiveram início na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 1960 e, atendendo as orientações da política educacional, expressas no Parecer nº 977/65 – a pesquisa educacional, a partir de meados da década de 1960, passou a ser realizada nos recém-criados cursos de pós-graduação em educação.

A perspectiva, na qual o desenvolvimento de um país se realiza através da ciência e da tecnologia, parece ter contribuído para o entendimento de que a pesquisa educacional deveria auxiliar na resolução dos problemas existentes no sistema educacional brasileiro. No que se refere à universidade, por exemplo, um dos desafios era a implantação dos cursos de pós-graduação. Na área da educação, o desafio consistia em atender, por um lado, a necessidade de criar as condições necessárias para o trabalho de pesquisa e formar professores, sobretudo, os que iriam trabalhar na educação superior, e, por outro lado, realizar pesquisas educacionais que contribuíssem para orientar mudanças na organização do sistema educacional brasileiro, com a perspectiva de adequar esse sistema à demanda pela formação de recursos humanos necessários ao progresso do país.

Cabe ressaltar, a pesquisa educacional não poderia ignorar um princípio geral da política educacional para a pós-graduação. Esse princípio, segundo Campos (1972), consistia na formação de bons docentes, principalmente para o nível superior de educação. Esses docentes atuariam na formação de profissionais qualificados, facilitando a opção dos indivíduos para o exercício das atividades científicas e tecnológicas, exigidas nos programas para o

desenvolvimento científico e tecnológico do país,

numa primeira etapa, ênfase especial na pós-graduação é dada aos contingentes que se dedicam à docência, particularmente nos níveis superiores, porque bons mestres formam alunos qualificados em suas respectivas profissões, abrindo caminho ao aperfeiçoamento imediato dos contingentes para os programas de ciência e tecnologia, que o País está a exigir (CAMPOS, 1972, p. 233).

Para entender o significado da formação nos cursos de pós-graduação, apresentaremos a seguir, alguns aspectos que caracterizam esse processo de formação.

ASPECTOS GERAIS DA FORMAÇÃO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

A formação oferecida nos cursos de pós-graduação, de modo geral, de acordo com Campos (1972), possuía o objetivo de “por em jogo uma política visando a dinamização do potencial humano de mais alta qualificação” (CAMPOS, 1972, p. 235). Para cumprir esse objetivo, Campos (1972) afirma que as universidades brasileiras foram reestruturadas pela Lei nº 5.540/68, passando a estimular os cursos de pós-graduação: “A ‘Reforma Universitária’ ampliou o horizonte da formação qualificada, nele integrando, explicitamente, os cursos de pós-graduação, antes esporádicos e não disciplinados” (CAMPOS, 1972, p. 236, grifos no original).

Além da reestruturação das universidades para que estas estimulassem os cursos de pós-graduação, foi necessário debater sobre quais seriam os aspectos da formação recebida nos cursos de pós-graduação, debate que aconteceu, dentre outros lugares, segundo Campos (1972), durante a realização do *Primeiro Simpósio de Política Nacional de Pós-graduação*, realizado em janeiro de 1972, na cidade de Brasília. A síntese dos debates que aconteceram no simpósio foi publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 128, referente ao último trimestre de 1972, denominada, *Informe do 1º Simpósio de Política Nacional de Pós-graduação*.

Segundo o referido *Informe*, o trabalho realizado no *Primeiro Simpósio de Política Nacional de Pós-graduação* foi dividido entre grupos de estudos com temas propostos para discussão e a realização de três conferências, proferidas pelos professores Newton Sucupira, representando o Departamento de Assuntos Universitários (Dau) do Ministério da Educação e Cultura (Mec), Roberto Santos, representando o Conselho Federal de Educação (CFE), e Eduardo Faraco, representando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Os grupos de estudos examinaram cinco temas: 1) a investigação científica nos cursos

de pós-graduação; 2) a administração universitária como disciplina optativa para os docentes que acompanhem cursos de doutorado; 3) necessidade do sistema tutorial nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; 4) a vantagem de cursos de didática do ensino superior complementando a formação dos mestres, nos cursos de pós-graduação; 5) a necessidade da introdução de metodologia científica nos cursos de pós-graduação.

O primeiro tema, *a investigação científica nos cursos de pós-graduação*, discutido em seis grupos de trabalho, totalizando 126 participantes, permitiu aos participantes afirmar que o funcionamento de programas de pós-graduação, em qualquer área ou nível, pressupõe a existência de uma estrutura de pesquisa a qual deverá contribuir para a realização de trabalhos de investigação científica:

que os centros onde se realize a pós-graduação sejam prioritária e urgentemente dotados de recursos humanos e condições materiais imprescindíveis à realização da pesquisa científica, a qual deve ser estimulada entre departamentos diferentes, e, também, entre instituições diversas, para a obtenção do máximo de benefícios possíveis (INFORME, p. 336, 1972).

Tendo em vista a importância da investigação científica para os cursos de mestrado e doutorado, os participantes dos grupos que debateram o primeiro tema realizaram uma diferenciação entre mestrado e doutorado,

o consenso entre a maioria dos participantes deixou assinalado que, para o candidato ao mestrado, a originalidade não é essencial, mas desejável, no sentido de utilização dos métodos, ou solução de problemas com objetivo determinado dentro da linha de pesquisa escolhida (INFORME, p. 336, 1972).

Em relação ao doutorado, a capacidade de pesquisa e o *poder criador* serão formados no decorrer da investigação científica, após “a criação ou delineamento de projetos de pesquisa, amplamente discutidos, em suas hipóteses de trabalho, métodos a serem utilizados e conclusões esperadas, pelo discente e seu orientador” (INFORME, p. 336, 1972). A primeira etapa na elaboração do projeto de pesquisa é a participação do candidato ao doutorado nos grupos de pesquisa em funcionamento na instituição que deseja se vincular.

Por fim, para melhorar a formação dos candidatos aos cursos de mestrado e doutorado, os participantes que debateram *a investigação científica nos cursos de pós-graduação*, apresentaram, dentre outras, a seguinte sugestão “para evitar o total despreparo dos candidatos à pós-graduação, no tocante a trabalho de pesquisa, seja propiciado, nos cursos de graduação, programa de ‘iniciação científica’” (INFORME, p. 337, 1972, grifos no original)

Os grupos de estudos que debateram o segundo e o quarto temas, respectivamente, *a administração universitária como disciplina optativa para os docentes que acompanhem cursos de doutorado*, e, *a vantagem de cursos de didática do ensino superior complementando*

a formação dos mestres, nos cursos de pós-graduação, indicaram, em geral, que a falta de tempo para aprofundar as disciplinas de administração universitária e didática do ensino superior, esta última apenas nos cursos de mestrado, contribuiria para um tratamento superficial dos conhecimentos. Sendo assim, “ficou patente a preocupação dos participantes, com a eventual inclusão, nos programas de pós-graduação, de disciplinas que, não podendo alcançar o nível da pós-graduação, venham sobrecarregar aqueles cursos” (INFORME, p. 338, 1972).

O terceiro tema, *necessidade do sistema tutorial nos cursos de pós-graduação stricto sensu*, discutido em seis grupos de trabalho, totalizando 111 participantes, contribuiu para o debate sobre a nomenclatura *tutorial*, compreendida em seu sentido mais amplo, abrangendo qualquer modalidade de orientação. Dessa forma, os participantes que discutiram o tema indicaram “como preferencial para o Brasil, a designação de ‘orientador’ para o docente responsável pela direção do aluno pós-graduado” (INFORME, p. 337, 1972, grifo no original).

Segundo o Informe (1972), a direção no trabalho de pesquisa do aluno deveria ser contínua, extensa e flexível, sem restringir-se a encontros ocasionais, nem se limitar a aspectos específicos das atividades desempenhadas pelo estudante. As dificuldades mais comuns para a concretização do trabalho de orientação foram divididas em três partes, relacionadas aos orientadores, aos estudantes e às condições ambientais.

As dificuldades encontradas pelos orientadores de atividades de pesquisa, naquele momento, eram, trabalho excessivo, dificuldade em fazer críticas ao desenvolvimento dos orientandos de outros docentes e pouco envolvimento na relação com o trabalho dos orientandos:

- Sobrecarga de trabalho, inclusive da própria orientação de grande número de estudantes;
- escrúpulo de ferir susceptibilidades de colegas docentes ao verificar o desenvolvimento dos orientandos;
- a falta de uma total compreensão da co-responsabilidade orientador-orientado (INFORME, p. 338, 1972).

Em relação aos estudantes, a única dificuldade indicada foi “passividade e falta de iniciativa para discutir seus problemas” (INFORME, p. 338, 1972). A dificuldade encontrada nas condições ambientais foi “a falta de locais adequados para as entrevistas de orientação ou a outras atividades inerentes ao sistema” (idem, ibidem).

O quinto tema, *a necessidade da introdução de metodologia científica nos cursos de pós-graduação*, também discutido em seis grupos de trabalho, compostos por 109 participantes, possibilitou indicar a necessidade de os alunos de pós-graduação terem contato com *metodologia científica* para realizarem o trabalho de pesquisa. De acordo com o Informe

(1972), a maioria dos participantes concordou com a importância da *metodologia científica* para o andamento das investigações, no entanto, divergências surgiram quando se cogitou a possibilidade de incluir a disciplina de *metodologia científica* formalmente nos currículos dos cursos de pós-graduação. Assim,

Como termo médio foi sugerido que cada programa de pós-graduação, ou entidade que ofereça tais programas, não deixe de oferecer periodicamente cursos de tal conteúdo nos quais os interessados possam obter os conhecimentos necessários, respeitada a liberdade de cada curso vir a exigir, ou não, como pré-requisito para a realização do trabalho de pesquisa, ‘crédito’, na referida disciplina (metodologia científica) (INFORME, p. 339, 1972).

Neste contexto, para Campos (1972), o debate sobre a formação que os cursos de pós-graduação iriam oferecer não poderia ignorar que as atividades de pesquisa científica são o componente central dos cursos de mestrado e doutorado. Nesse sentido, segundo Chagas Filho (1972), “os cursos de pós-graduação não devem ser considerados como simples complementação dos cursos de graduação; na verdade, sua função sobrepasa muito esse aspecto” (CHAGAS FILHO, 1972, p. 242). No entanto, mesmo reconhecendo que as atividades de pesquisa desempenham um papel central nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a partir da contribuição de Campos (1972) e Chagas Filho (1972), ciência e tecnologia são áreas que mantêm relações complementares.

Para Chagas Filho (1972), não se pode negar a diferenciação entre cursos de pós-graduação com caráter acadêmico, que possuem o objetivo de promover o saber desinteressado, e os cursos de caráter profissional que se destinam a formar recursos humanos para ocuparem funções nos setores públicos e privados. A divisão entre cursos de pós-graduação acadêmicos e profissionais acontece tendo como horizonte o debate sobre os aspectos da formação nos cursos de pós-graduação.

De acordo com Campos (1972), os cursos de pós-graduação não podem restringir sua ação, apenas, ao ensino de técnicas avançadas que o progresso da ciência em áreas diversas elaborou. Isto porque “as ‘técnicas’ e as ‘novidades’, em nosso tempo vertiginoso, são logo ultrapassadas” (CAMPOS, 1972, p. 236, grifos no original). Dessa forma, as informações sobre processos técnicos considerados avançados seguem a tendência geral de se tornarem obsoletas em um espaço de tempo pequeno. Portanto, um curso de pós-graduação que baseasse suas ações na atualização de conhecimentos técnico-científicos de uma determinada área não finalidade da pós-graduação *stricto sensu*.

Seria mistificação chamar-se de “pós-graduação” um curso que apenas oferecesse informações e ensinasse técnicas, por mais avançadas que fossem. Admitido que, em cada época, a graduação em nível superior ofereça plena atualização nos conhecimentos técnico-científicos, uma pós-graduação que

apenas fizesse a mesma coisa, embora em grau de excelência, estaria falhando em termos de sua própria finalidade (CAMPOS, 1972, p. 236).

Campos (1972), a meu ver, defende a ideia de que a formação profissional, baseada no ensino de técnicas avançadas de uma determinada área da ciência, acontecesse, prioritariamente, nos cursos de graduação. Para ela, os cursos de pós-graduação precisam promover uma atitude científica em seus alunos, tornando-os capazes de desenvolver a capacidade de pensar e de criar:

A pesquisa, cientificamente conduzida, é o instrumento para desenvolver a capacidade de pensar e de criar, estimulando o raciocínio e levando-o a projetar-se no campo das realizações práticas. Daí constituir-se a pesquisa, a investigação científica, na pedra angular dos cursos de pós-graduação (CAMPOS, 1972, p. 236).

Nesse sentido, Campos (1972) afirma que a produção de pesquisas científicas exige, por um lado, a garantia de um *clima propício* aos investigadores em formação para que eles consigam amadurecer como pesquisadores e, por outro lado, as condições materiais. Campos (1972) definiu o *clima propício*, assim,

Será aquele em que a pesquisa é valorizada como atividade de alta qualificação, independentemente dos proventos materiais imediatos que possa acarretar ... Mas será, também, aquele em que os pesquisadores mais experientes orientem os principiantes, paternalmente, sem medo de sombras futuras, nem de concorrências absurdas ... Será o clima em que a confiança mútua, a sinceridade, a dedicação ao trabalho, o amor pela atividade desenvolvida estabeleçam o calor humano condicionador de bem-estar e alegria de viver (CAMPOS, 1972, p. 237).

Em relação às condições materiais, segundo Campos (1972), os cursos de pós-graduação brasileiros terão que enfrentar duas grandes dificuldades. A primeira delas é a falta de informação científica, extensiva e atualizada disponível aos pesquisadores, nas diferentes áreas de conhecimento, dentro das universidades. A segunda dificuldade é a pequena disponibilidade de equipamentos e pessoal necessários à realização do trabalho de pesquisa.

Inclusive, no caso da falta de pessoal para a realização de pesquisas, não podemos esquecer a falta de professores com experiência na orientação do trabalho de pesquisas:

A escassez de professores qualificados para a orientação dos pós-graduandos é outro dos óbices que a política nacional de aperfeiçoamento de recursos humanos vem encontrando. Daí a justificativa para, de um lado, incentivar os núcleos onde já encontra certa massa crítica desse pessoal e dos diversos meios materiais, e de outro, importar o que poderíamos chamar de *know how* docente: professores-visitantes estrangeiros (CAMPOS, 1972, p. 239, grifos no original).

Ao contrário de Campos (1972) que entende que os cursos de graduação podem oferecer uma atualização dos conhecimentos técnico-científicos de uma determinada área, Chagas Filho (1972) argumenta que a divisão entre cursos de pós-graduação com finalidade acadêmica e cursos de pós-graduação com finalidade profissional é uma possibilidade viável, porque, os cursos de pós-graduação acadêmicos formarão pesquisadores e professores universitários e os cursos de formação profissional farão a atualização técnico-científica de profissionais, necessária para que estes acompanhem o progresso do conhecimento em uma determinada área:

os cursos de finalidade ‘acadêmica’ visam dar o elemento docente/pesquisador às universidades, e aos institutos especializados não pertencentes a estas, o elemento humano de que necessitam. Os cursos profissionais podem, ao contrário, abrir-se a uma faixa mais ampla de atividades. Aqueles procuram dar assim a formação científica, enquanto estes oferecem à formação profissional os elementos científicos necessários a sua evolução em função do progresso do conhecimento (CHAGAS FILHO, 1972, p. 243).

Dessa forma, Campos (1972) e Chagas Filho (1972) concordam com a existência de cursos de pós-graduação que ofereçam uma formação científica, denominados cursos acadêmicos. No entanto, quando se refere ao aprofundamento de fundamentos especializados do campo técnico, divergem de opinião. Chagas Filho (1972) defende tanto a importância da pós-graduação acadêmica como a importância da pós-graduação profissional.

Segundo Chagas Filho (1972), a pós-graduação profissional tem importância porque “o progresso científico e tecnológico, avançando rapidamente, faz com que os profissionais, pouco a pouco, percam o conhecimento dos métodos de ponta” (CHAGAS FILHO, 1972, p. 245).

Sobre a pós-graduação acadêmica, Chagas Filho (1972) afirma que nela a associação entre pesquisa e ensino impede este último se tornar anacrônico, característica que as universidades modernizadas apresentam. Outra característica desses cursos é que parte significativa das pesquisas realizadas pelo mundo são feitas pelos alunos da pós-graduação acadêmica.

Funções do mestrado como nível de estudos de pós-graduação

A implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil teve início, conforme Carlos Chagas Filho (1972), Dermeval Mendes (1972) e Jorge Graciaréma (1972), com a entrada em funcionamento dos cursos de mestrado. Nesse sentido, indicaremos, em termos gerais, algumas características do mestrado como nível de estudos pós-graduados. Essas características orientaram os grupos de trabalho que se reuniram, sob a responsabilidade do *Consejo*

Latinoamericano de Ciências Sociales (Clasco) para debater a implantação dos cursos de mestrado e doutorado em Ciências Sociais na América Latina.

Esse debate, segundo Jorge Graciarema (1972), consistiu na elaboração de dois capítulos da versão preliminar do relatório *La formación de Postgrado em Ciencias Sociales na América Latina*, bem como na publicação do artigo denominado “Pós-graduação em Ciências Sociais na América Latina” no periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*

Ao apresentarmos as funções do curso de mestrado, a partir da contribuição de Graciarema (1972), podemos afirmar que na década de 1970, na América Latina, existiu um debate que, em geral, considerou a existência de funções e finalidades diferentes para os cursos de mestrado. Essa variação residia, por um lado, na perspectiva da formação oferecida ao aluno e, por outro lado, na inserção do egresso dos cursos de mestrado no sistema universitário.

Dessa forma, Graciarema (1972) indica a existência dos seguintes tipos de mestrado: 1) curso necessário para ingressar no doutorado; 2) curso baseado em um programa terminal de pós-graduação; 3) mestrados especializados; 4) mestrados interdisciplinares; 5) mestrados docentes e 6) mestrado de pesquisa.

O primeiro tipo de mestrado, caracterizado por Graciarema (1972), consistiu na “*etapa necessária para o doutorado*, que necessariamente deve ser seguida, ainda que nem sempre completamente, porque se trata de requisito parcial para obter esse título” (GRACIAREMA, 1972, p. 266, grifos no original). Neste caso, tal qual Graciarema (1972), o curso de mestrado é inspirado no curso denominado *maitrise*, oferecido em universidades francesas. Na França, a *maitrise* é requerida para o curso de doutorado de terceiro ciclo:

Quando o mestrado apresenta estas características, opera como uma instância probatória da capacidade e motivação do candidato. Sucede ser comum que o mestrado, mesmo quando seja um requisito preliminar para o doutorado, funcione como um tipo de estudos a que são levados os candidatos que fracassaram no intento de sobrelevar os méritos requeridos para o doutorado (GRACIAREMA, 1972, p. 266).

De acordo com Graciarema (1972), no segundo tipo de mestrado, temos os cursos que se constituíram como “*programa terminal de pós-graduação*, com duração de um a dois anos” (GRACIAREMA, 1972, p. 266, grifos no original). Os referidos cursos se dividem em três ramos, profissional, docente e de pesquisa:

a) profissional, com cursos de capacitação e especialização, de treinamento para cargos públicos e privados; b) docente, destinado à formação de candidatos para níveis universitários de pós-graduação e c) de pesquisa, para introduzir a prática efetiva da investigação, de maneira que possa ser continuada no doutorado ou em um centro de pesquisa (GRACIAREMA, 1972, p. 267).

Para Graciarema (1972), os dois primeiros tipos de mestrado – curso necessário para ingressar no doutorado e curso baseado em um programa terminal de pós-graduação – são comuns em alguns países europeus que possuem sistemas universitários bem estruturados.

O terceiro tipo, mestrados especializados, funcionaria, conforme Graciarema (1972), como *etapas de conversão* de egressos de cursos de graduação que desejam especializar-se em áreas diferentes da sua. Sendo assim, os mestrados especializados receberiam “alunos de diversas origens acadêmicas e lhes dão uma formação introdutória, primeiro, e mais avançada em seguida, que lhes permite capacitar-se na disciplina que vocacionalmente elegeram sem possuir um curso completo de graduação” (GRACIAREMA, 1972, p. 267).

Graciarema (1972) afirma que os mestrados especializados se difundiram rapidamente na América Latina. O mesmo processo também aconteceu com programas interdisciplinares.

Segundo Graciarema (1972), o quarto tipo de mestrado, mestrados interdisciplinares, se constituiu em torno de programas de pesquisa integrados por disciplinas diferentes a partir de problemas que requeriam tratamento *unitário*, começando de uma perspectiva multidisciplinar: “Esses mestrados estão, às vezes, concentrados em torno de novas áreas de estudos que não se constituíram ainda em disciplinas autônomas, como, por exemplo, o planejamento econômico ou educacional, os estudos urbanos e regionais, etc” (GRACIAREMA, 1972, p. 267).

Um aspecto relevante, que contribuiu para diferenciar o quinto e o sexto tipos de mestrado, mestrados docentes dos mestrados de pesquisa, e indicava uma diversidade nas atividades dos cursos de mestrado, na década de 1970, em alguns países da América Latina, consoante Graciarema (1972), foi a exigência, ou não, da apresentação de uma tese ao final do curso. Essa diferença, apesar de parecer pequena para algumas pessoas, tal qual Graciarema (1972) afirma, é relevante porque define, de saída, os rumos que o curso de mestrado iria assumir:

Diríamos, assim, que são *mestrados docentes* aqueles onde *não* há tese final e a avaliação consiste numa série de provas para comprovar a informação e a capacidade de expressão e comunicação de idéias. Enquanto outros seriam *mestrados de pesquisa* porque a tese é um pequeno exercício de criação e conhecimento, de aplicação rigorosa de métodos científicos, de avaliação de dados, etc (GRACIAREMA, 1972, p. 267, grifos no original).

De acordo com Graciarema (1972), o mestrado docente em algumas universidades permitia os alunos escolherem os tipos de avaliações que seriam aplicadas no decorrer do curso. Assim, os estudantes participariam das diretrizes de sua formação, ajustando seus interesses às perspectivas profissionais futuras. No entanto, em algumas universidades, o mestrado docente

possuía menos prestígio e funcionava “como prêmio de consolação para os que fracassam no mestrado de pesquisa” (GRACIAREMA, 1972, p. 268).

A inexistência de tese ao final dos cursos de mestrado docente de algumas universidades da América Latina, para Graciarema (1972), é uma alternativa que não deveria ser adotada de maneira generalizada porque traria problemas:

Numa cultura altamente verbal e especulativa como a nossa, a experiência de ter de sentar-se só e trabalhar com uns dados e ter de escrever algo sistemático sobre eles, é de grande importância no processo de formação; isso está fora de dúvida para os candidatos a pesquisador, mas também para os docentes é uma experiência importante que não pode ser substituída por provas, mesmo que sejam escritas (GRACIAREMA, 1972, p. 268).

Após a consideração dos tipos de cursos de mestrado que existiam na América Latina, na década de 1970, como identificados por Graciarema (1972) a questão que se coloca é sobre a *natureza* do mestrado, como tipo de formação pós-graduada.

Nesse sentido, quando nos voltamos para a *natureza* do curso de mestrado e sua evolução posterior, nos deparamos, em conformidade com Graciarema (1972), por exemplo, com o surgimento dos cursos de mestrado *anglo-saxão*. Tais cursos começaram a aparecer como cursos que equivaliam aos cursos das licenciaturas espanhola e francesa:

No mundo anglo-saxão, o bacharelado consistiu num grau universitário, que correspondia a cursos ministrados inteiramente na universidade; por outras palavras, consistiu sempre num nível de estudos pós-secundários. Ademais, já foi assinalado que até há um século, para os Estados Unidos, e pouco de mais de meio século para a Inglaterra, o *bachelor* era o único grau universitário que se outorgava. Na tradição francesa o *baccalauréat* é considerado ainda como um curso pré-universitário realizado fora da universidade. Mais que um nível especificamente universitário, tem o caráter de um curso preparatório que dá direito automático ao ingresso na universidade. Também o bacharelado espanhol possui características semelhantes, o que explica a reticência e o atraso na implantação de exames de ingresso em universidades que têm seguido a tradição espanhola e francesa, em que o bacharelado formava parte dos “estudos superiores” (GRACIAREMA, 1972, p. 268, grifos no original).

Entre o sistema universitário *anglo-saxão* e os sistemas universitários francês e espanhol existia, conforme Graciarema (1972), pelo menos, uma grande diferença no sentido atribuído aos cursos que sucediam o bacharelado. Enquanto nas tradições francesa e espanhola, os cursos de licenciatura sucediam os cursos de bacharelado, na tradição *anglo-saxão* eram os cursos denominados *máster* que sucediam os cursos em nível de bacharelado. Essa diferença surgiu, como indica Graciarema (1972), em geral, pela forma como os estudos secundários foram introduzidos e desenvolvidos naqueles países: “No caso franco-espanhol, o bacharelado passou a formar parte do ensino médio, enquanto no *anglo-saxão* foi projetado pela criação de um nível médio que, inicialmente e em grande parte, foi consequência da expansão do ensino

primário (GRACIAREMA, 1972, p. 269). ”

Segundo Graciarema (1972), a estrutura do sistema educacional espanhol, com a desvalorização do bacharelado e a posição secundária atribuída a esse nível de ensino, exerceu influência sobre a situação dos cursos de licenciatura de alguns países latino-americanos. Essa influência contribuiu para que o tempo de duração dos cursos de licenciatura latino-americanos fosse superior ao tempo de duração do *bachelor*. A situação era assim,

O *bachelor* inglês é, como se sabe, de três anos e o norte-americano de quatro, ambos, formando o primeiro nível universitário. Nas universidades hispano-americanas, conquanto haja algumas introduzindo licenciaturas de quatro anos, é mais frequente que as licenciaturas se estendam de cinco a seis anos, supondo-se todos como pós-secundários. A diferença em duração chega a ser considerável, sobretudo em relação ao caso inglês, em que alguns graus latino-americanos podem chegar a exigir justamente o dobro de tempo que o *bachelor* inglês (GRACIAREMA, 1972, p. 269, grifo no original).

Se existiam diferenças no sentido atribuído ao nível de ensino, bachalerado ou licenciatura nos países latino-americanos e *bachelor* nos *alngo-saxões*, que antecedia o ingresso no mestrado e no tempo de duração dos cursos, conforme Graciarema (1972), uma característica importante a esse respeito se referiu ao grau conferido pelo *bachelor* e pela licenciatura:

Enquanto a licenciatura hispano-americana é muitas vezes um grau terminal, que tem (ou pretende ter) auto-suficiência completa que inclui a formação profissional, o *bachelor* anglo-saxão é um tipo de estudo, que se fosse terminal, seria um pouco mais que decorativo, e que, se não o fosse, seria preparatório para o treinamento em uma escola profissional ou para o pesquisador, numa escola pós-graduada (GRACIAREMA, 1972, p. 269, grifo no original).

Podemos dizer, tal qual Graciarema (1972), que os cursos de licenciatura da América Latina e os cursos de *bachelor* anglo-saxões possuíam entre si longínquas relações que podem ser consideradas comuns. No entanto, o mesmo não podemos dizer das relações entre as licenciaturas e o *master*. Neste caso, algumas semelhanças podem ser percebidas, sobretudo, porque os cursos de licenciatura possuíam uma estrutura mais complexa, inclusive, com a exigência de uma tese no final curso.

Porém, as semelhanças entre as licenciaturas e o *master*, em conformidade com Graciarema (1972), não foram suficientes para impedir as superposições e incongruências que ocorreram no processo de organização dos cursos de mestrado na América Latina. Tais superposições e incongruências tiveram origem, principalmente, na presença simultânea e não integrada de duas diferentes formas de organização do sistema universitário: por um lado, as

influências das tradições francesa e espanhola; por outro lado, as influências da tradição *anglo-saxão*.

Para Graciarema (1972), as superposições e incongruências, que aconteceram durante a implantação de cursos de mestrado na América Latina, demonstraram a necessidade de estudar mais a fundo e planejar melhor as relações dos cursos de mestrado com a formação oferecida na pós-graduação, ou seja, foi crucial, naquele momento, entender a pós-graduação como um conjunto unitário, repleto de lógicas internas e tradições, que deveriam ser compatibilizadas com as tradições universitárias existentes na América Latina:

A imitação acrítica e a incorporação de modelos estrangeiros podem ter consequências inesperadas e funestas se não levarmos, adequadamente, em conta as tradições universitárias nacionais e as condições relevantes para um projeto de criação de cursos de pós-graduação (GRACIAREMA, 1972, p. 271).

Cabe ressaltar, conforme Graciarema (1972), que, em geral, os cursos de mestrado implantados na América Latina a partir da década de 1970 possuíam “[...] um parentesco de sangue muito estreito com o *master anglo-saxão*” (GRACIAREMA, 1972, p. 271). Soma-se a isso, o fato de que a implantação dos cursos de mestrado estava se constituindo em uma etapa decisiva para a entrada em funcionamento dos cursos de doutorado: “Os mestrados atuais têm, [...], o mérito de ser plataformas de lançamento para programas de doutorado de bom nível, que não poderiam ser tentados a não ser a partir da experiência e capacidade organizacional e intelectual que eles tornaram possível” (GRACIAREMA, 1972, p. 271).

Tendo em vista que a implantação dos cursos de mestrado serviu para impulsionar o surgimento de programas de pesquisa com a finalidade de iniciar as atividades no nível do doutorado, Graciarema (1972) afirma ter começado a existir a tendência de valorização dos cursos de mestrado em detrimento aos cursos de licenciatura.

Todavia, consoante Graciarema (1972), a implantação dos cursos de doutorado na América Latina tropeçava em um grande obstáculo, a escassez de recursos materiais e humanos. Esse cenário desfavorável não poderia se constituir em um obstáculo intransponível, muito pelo contrário,

Em nossa opinião, a América Latina deve entrar tão cedo quanto possa na época do doutorado, e deve iniciá-lo, ainda que todas as condições não se encontrem suficientemente maduras para assegurar alto nível de excelência desde o início. Esse nível só se consegue por um processo de decantação que é produzido pela acumulação da experiência, a partir de níveis acadêmicos que no início podem ser relativamente baixos, porém que potencialmente têm o vigor necessário para dar impulso ascendente e produzir melhora contínua da qualidade acadêmica (GRACIAREMA, 1972, p. 270).

Por fim, conforme Graciarema (1972), a implantação dos cursos de mestrado e doutorado na América Latina não poderia organizar as estruturas da pós-graduação prevendo uma pequena quantidade de programas de pesquisa. Sendo assim, a formação nos cursos de pós-graduação não poderia ficar restrita ao cumprimento das atividades de pesquisa vislumbradas para os cursos de doutorado. A formação pós-graduada deveria ser flexível:

Não se deveria continuar pensando em uma só escala de formação com o doutorado como meta terminal, mas em uma variedade de programas, alguns finais, outros preliminares, que responderiam com maior flexibilidade às diversas necessidades de formação em nível de pós-graduação, tanto acadêmicas como profissionais, melhor ajustados também à natureza dos problemas que requerem uma formação pós-graduada, e para os quais um mestrado de um ano pode ser insuficiente, porém um doutorado excessivo (GRACIAREMA, 1972, p. 272).

Nesse sentido, consoante Graciarema (1972), seria importante fazer um esforço para atender as necessidades crescentes e diversificadas que são exigidas dos cursos de pós-graduação, levando em consideração que algumas dessas necessidades não podem ser inteiramente satisfeitas com o curso de doutorado clássico. Então, “há que deflacionar o doutorado, que deve ser exclusivamente um grau – o mais alto possível – de investigação, porém sem as conotações de título de prestígio com que vem sendo revestido pela tradição latino-americana” (GRACIAREMA, 1972, p. 272).

Entretanto, a ideia de diversificar os cursos de pós-graduação na América Latina, na década de 1970, em geral, como indica Graciarema (1972), foi de encontro à “-mentalidade doutoral que tanta força tem no âmbito latino-americano” (GRACIAREMA, 1972, p. 271). Segundo Graciarema (1972), o vigor dessa mentalidade contribuiu para a ideia geral de que os cursos de doutorado deveriam, somente, oferecer uma formação intelectual fundamentada na realização de pesquisas científicas. Porém,

Seria penoso que todas as instituições de pós-graduação na América Latina se dedicassem somente a formar pesquisadores num doutorado que se ajustou, seja ao modelo norte-americano, ao inglês ou a qualquer outro. A diversidade é útil não só como fonte de contraste, mas também como maneira de ajustar-se a situações e problemas que são reconhecidamente diversos (GRACIAREMA, 1972, p. 271).

FORMAÇÃO EM PESQUISA EDUCACIONAL: PROPOSIÇÕES PARA O FUNCIONAMENTO DO CURSO DE MESTRADO DO INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO (IESAE)

A ideia de que o desenvolvimento de um país é impulsionado pela existência de mão de obra qualificada foi apresentada por Campos (1972), Chagas Filho (1972) e Guidi (1972). Durmeval Mendes (1972), entende, também, que existe uma relação estreita entre desenvolvimento do país e a existência de mão de obra qualificada capaz de corresponder às exigências do avanço da ciência e da tecnologia, destacando, no entanto, que o avanço científico e tecnológico depende, em parte, das possibilidades que o sistema educacional de um determinado país é capaz de oferecer ao seu povo. No caso brasileiro, para Mendes (1972), era necessário enfrentar os desafios de um sistema educacional burocrático, com um ensino rotineiro e alienado, e desigual, do qual uma grande parcela da população na década de 1960 estava excluída.

De acordo com Mendes (1972), os desafios presentes no sistema educacional brasileiro na década de 1960 poderiam ser enfrentados a partir de contribuições da pesquisa educacional. A fim de comentarmos aspectos da contribuição da pesquisa educacional para a resolução de problemas presentes no sistema educacional, iremos apresentar as proposições realizadas no momento de implantação do Instituto de Estudos Superiores Avançados em Educação (Iesae) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Essas proposições orientaram o início das atividades do curso de mestrado do Iesae.

Segundo Mendes (1972), a pesquisa educacional no Instituto de Estudos Superiores Avançados em Educação (Iesae), para ser implantada, precisava, inicialmente, se fixar em dois princípios. “1) deve haver complementaridade e dinamismo entre criação e método (logia) que se aperfeiçoam indefinidamente; 2) o método deve tender epistemologicamente para a universalidade” (MENDES, 1972, p. 249).

Ao indicar esses dois princípios, Mendes (1972) diz que método e criação se ajustam como fontes para não isolar a razão tecnocrática:

As ciências culturais, sobretudo, operam a criação e o método em interação. Nesse humanismo, acrescido de nossas peculiaridades socioculturais, a inteligência, em certos setores, deixa de ser função do real, para transformar-se num repositório de idéias desvitalizadas, ou de conhecimentos fragmentários e desconexos, os quais ocupam uma parte da vida como simples rito de iniciação a investidas na vida real. E o curioso é que a tendência permanece na educação, quando na realidade já não pressupõem a eficácia simbólica, e sim, a real.

Para evitar que as ideias das pesquisas educacionais do Iesae se transformassem em repositório de conhecimentos desconexos e fragmentários, mas, que produzissem uma explicação condizente com os ritos de iniciação que ditavam tendência na área da educação, Mendes (1972) propõe que as pesquisas educacionais desenvolvidas no Iesae compreendessem três aspectos essenciais: a filosofia da pesquisa, a estratégia da pesquisa e a articulação com o ensino.

Sobre a filosofia da pesquisa a ser adotada pelos pesquisadores do Iesae, Mendes (1972) indica que ela deveria obedecer três postulados básicos, a saber:

1) Desenvolver-se-á em função da *política educacional* e do *progresso das ciências da educação no país*; 2) compreenderá, além da pesquisa empírica, a ‘obra do pensamento’ caracterizada pela reflexão filosófica em busca de raízes de inteligibilidade da educação, de suas categorias e de seu processo, bem como pelo esforço de síntese a cargo de generalistas. Síntese que significa, [...], a integração das ciências entre si, e das ciências com a política educacional, devendo contar, para isso, com a colaboração de filósofos, cientistas (sobretudo nas ciências sociais) e administradores; 3) será *analítica* mas também *prospectiva*, preocupada não apenas com a explicação das estruturas e sistemas em funcionamento, mas também, e sobretudo, com a indicação de outros modos de funcionamento requeridos pelo desenvolvimento brasileiro (MENDES, 1972, p. 250 grifos no original).

A *obra do pensamento*, reflexão filosófica em busca de raízes de inteligibilidade da educação “trata-se de reflexão destinada, antes de mais nada, a dar sentido e orientação à pesquisa empírica” (MENDES, 1972, p. 251). Em conformidade com Mendes (1972), a reflexão filosófica contribuirá para que a análise de fatos e de processos, baseada em dados empíricos, não fique restrita à significação imediata no nível e na zona da realidade em que foram situados:

Ora, nenhuma ordem de fenômenos é totalmente explicável fora do contexto de suas articulações com outras ordens de fenômenos; nenhum fato ou processo, sobretudo na educação, adquire significação por si, na sua pura materialidade empírica (MENDES, 1972, p. 250).

Mendes (1972), ao afirmar que os fenômenos elaborados a partir de dados provenientes da materialidade empírica não podem ser explicados sem estarem articulados com outros fenômenos do contexto estudado, destaca a importância de o fato educacional tornar-se compreensível à luz da filosofia e da política, pois a “educação é um problema de intenções, cuja compreensão não cabe inteiramente no âmbito da racionalidade científica” (MENDES, p. 250, 1972).

De acordo com Mendes (1972), a normatividade da educação não é extraída da ciência empírica e da técnica. Ela tem origem em valores que estruturam o indivíduo e a cultura e, por

isso, qualquer projeto educacional funde os interesses do indivíduo e da sociedade em um processo de tensão permanente no qual a oposição entre indivíduo e sociedade é solucionada através de compromissos de integração.

Caracterizando a educação como uma ação que envolve indivíduos e sociedade, em relação de negociação, está-se entendendo a educação como ação política. Nesse caso, pensar a educação supõe as contribuições da análise política. Assim, Mendes (1972) afirma o seguinte sobre o projeto educacional “se apresenta, por natureza, como um projeto simultaneamente individual e social, filosófico e político. Isto vale dizer que a análise educacional inclui, necessariamente, a análise política” (MENDES, 1972, p. 251).

Conforme Mendes (1972), a filosofia e a política são responsáveis por introduzir novos elementos no sistema educacional, cabendo ao conhecimento científico a explicação sobre a funcionalidade ou disfuncionalidade das estruturas educacionais. A explicação científica, tal qual Mendes (1972), não tem condições de sozinha formular um novo sistema educacional:

A pesquisa científica sobre o rendimento da escola média, por exemplo, não pode, por si mesma, julgar a escola média existente senão à luz dos próprios critérios e objetivos pelos quais ela foi estruturada. Se, por hipótese, for considerado como objetivo da escola média levar os alunos ao ensino superior, o critério de análise de seu rendimento será o nível de aprovações no vestibular (MENDES, 1972, p. 252).

Segundo Mendes (1972), a explicação do funcionamento do sistema educacional baseada na pesquisa, apesar de ser indispensável para subsidiar políticas educacionais, corre o risco de se tornar prisioneira do sistema educacional na medida em que fixa uma parte do sistema e procura explicar o recorte realizado, comparando com outras partes, que por sua vez, serão explicadas através do mesmo método dentro de um processo circular. Procedendo dessa forma, os pesquisadores educacionais correm o risco de ficarem aprisionados em relações consideradas *reais*:

1º) o aprisionamento do pesquisador na “zona” do real em que se instalou a pesquisa, aprisionamento de que só se liberta pela visão da totalidade; 2º) o aprisionamento do pesquisador – já de posse da visão integral e sistêmica – dentro do próprio sistema, considerado como algo que se explica por si mesmo, insuscetível, portanto, de determinar suas próprias mudanças (MENDES, 1979, p. 251).

Para que as explicações científicas sobre a educação não fiquem presas em relações consideradas *reais*, Mendes (1972) afirma que a filosofia de pesquisa precisaria se basear na interdisciplinaridade, na adoção de métodos da análise científica diferentes do funcionalismo, na associação entre ciências da educação e ciências sociais e no processo de reflexão radical, que teria como fundamento a área de filosofia da educação, porque,

A filosofia da educação representa, ao mesmo tempo, o alicerce e o coroamento do processo de conhecimento educacional; cabe-lhe subministrar os enfoques epistemológico e antropológico, e, com base nestes, a análise fundamental dos aspectos sociológicos e políticos da educação. Ela completa a interdisciplinaridade – que representa o esforço de conexões predominantemente horizontais – com a busca da “causalidade vertical”; e completa ainda, a ação integradora e crítica da sociologia, arrimando-a em critérios normativos não puramente empíricos (MENDES, 1972, p. 252).

Segundo Mendes (1972), o conhecimento produzido pelos pesquisadores do Iesae com a finalidade de mudar a realidade educacional brasileira seria, ao mesmo tempo, analítico e prospectivo, sendo a filosofia da educação o eixo dessa forma de investigação. Nesse sentido, a filosofia da educação não poderia ser dissociada da pesquisa teórica ou da pesquisa empírica porque, conforme Mendes (1972), o conhecimento educacional se forma através dessas três fontes, variando a contribuição de cada uma de acordo com o tipo de problema em questão e a fase da investigação.

De forma geral, Mendes (1972) afirma que não existe separação entre filosofia, pesquisa teórica e pesquisa empírica, “a visão do filósofo e a do generalista reclamam o conhecimento dos fatos, seja através de dados primários, seja através de dados teóricos já elaborados” (MENDES, 1972, p. 252). A união entre filosofia, pesquisa teórica e pesquisa empírica não significa que essas formas de conhecimento funcionem de maneira idêntica:

embora distintas da pesquisa empírica, a análise do generalista e a pesquisa teórica dela precisam na medida em que o conhecimento dos fatos constitua uma das bases, tanto da teoria (sendo a outra base, como se sabe, o *a priori* representada pela hipótese), como do projeto político. O tipo de contato com a realidade empírica é que varia em relação a cada um desses agentes do conhecimento educacional. O político (que é um associado do generalista, sendo ele próprio um generalista no campo da ação) tem a *experiência pragmática*. O generalista liga à experiência pragmática a *visão interdisciplinar* que a controla. O teórico se firma nos fatos, diretamente, na medida necessária à justificação da hipótese, e indiretamente, depois que eles foram enquadrados num sistema de categorias e símbolos (MENDES, 1972, p. 253, grifos no original).

Nas pesquisas educacionais a serem desenvolvidas pelo Instituto de Estudos Superiores Avançados, em conformidade com Mendes (1972), a ação do filósofo, do generalista e dos tomadores de decisão desempenhará a função de indicar os programas de pesquisas:

No caso concreto do IESAE, imaginamos que, cronologicamente, haverá precedência de ação do filósofo, do generalista, e dos “tomadores de decisão” (o político e o administrador) como agentes programadores da pesquisa empírica. A eles, a tarefa de estabelecer as perspectivas, as linhas de referência e o interesse final da pesquisa. Para “dar a partida”, eles utilizarão alguns dados empíricos essenciais; porém, uma vez deflagrada a investigação, esses dados passarão a alimentar a “obra do pensamento”, sendo por ela igualmente

alimentados (MENDES, 1972, idem).

Em relação à estratégia da pesquisa, conforme Mendes (1972), a pesquisa educacional realizada pelo Iesae será dividida em três áreas, filosofia da educação, administração educacional e psicologia educacional. Áreas não são disciplinas e a associação delas é importante para garantir um trabalho interdisciplinar. A delimitação das áreas mencionadas, no início das atividades do Iesae, se impôs pela escassez de recursos humanos e materiais e pela possibilidade de acumular experiência em pesquisa, bem como reunir os resultados alcançados:

Não se trata, evidentemente, de três disciplinas, mas de três campos bastante abrangentes. A associação dos três oferece uma base para o trabalho interdisciplinar, desde que se incorpore, sempre que necessário, a contribuição de pesquisadores de outros institutos, dentro e fora da Fundação Getúlio Vargas (MENDES, 1972, p. 253).

De acordo com Mendes (1972), os temas de pesquisa educacional seriam organizados por uma comissão de planejamento em conjunto com técnicos do Iesae. A listagem inicial dos temas seria discutida com outros especialistas, dentro e fora do Iesae, de áreas afins, sem esquecer de técnicos e autoridades de órgãos governamentais. Essas discussões teriam o objetivo de fazer “a pesquisa emergir de um autêntico processo intelectual, com o máximo de representatividade e diversificação da ‘intelligentsia’ brasileira, sobretudo no campo da educação” (MENDES, 1972, p. 254, grifos no original).

A preocupação com a representatividade e diversificação dos temas de pesquisa educacional investigados pelo Iesae, como indica Mendes (1972), possuía o objetivo de colocar as pesquisas em condição de influir na política educacional, superando deficiências de informação e de análise de trabalhos que dão suporte às decisões tomadas pelas autoridades educacionais. “Não raro, considera-se suficiente, para a formulação de leis e a tomada de decisões, um conhecimento científico ainda bastante tênue, ou inconsistente” (MENDES, 1972, p. 254).

Todavia, ao realizar esforço para tentar influenciar nas decisões da política educacional, segundo Mendes (1972), as pesquisas do Iesae não poderiam restringir-se ao imediatismo:

O compromisso intelectual do IESAE é, basicamente, com a educação e não apenas com as contingências a que esta se encontra vinculada, no plano das decisões políticas e administrativas, ou da opinião pública. [...], o diálogo entre o poder e a ciência se processa sempre em forma de tensão, contendo, aquele, a tendência desta para a abstração, e procurando, a ciência, disciplinar o arbítrio do poder (MENDES, 1972, p. 254).

Para não se restringir aos problemas imediatos, Mendes (1972) afirma que as pesquisas realizadas pelo Iesae deveriam ser divididas em dois planos. Em um plano, elas abordariam as

emergências da política educacional, em outro plano, tratariam de problemas visando o futuro. Cabe ressaltar que, mesmo atuando nesses dois planos, as pesquisas educacionais elaboradas pelo Iesae, tal qual Mendes (1972), não poderiam ignorar que para a ciência conquistar a confiança da opinião pública e do poder político, o tempo é fundamental:

É sabido que as idéias só influenciam os fatos quando distanciadas deles por um longo período de germinação. Se quisermos mantê-las rentes com os fatos, elas perdem a força fertilizadora. O que muda a educação no País parece ser a “obra de pensamento” internalizada ao longo de pelos menos uma geração. A defasagem no caso é absolutamente necessária para substituição das estruturas de comportamento, as únicas de que dependem autênticas reformas de educação (MENDES, 1972, p. 254).

De acordo com Mendes (1972), o Iesae não poderia desenvolver, apenas, pesquisas que visassem intervir, proporcionar transformações imediatas, no sistema educacional. Na busca pela afirmação institucional, o Iesae deveria se voltar para a produção de pesquisas que possuíssem um pensamento não-urgente. Ou seja, a estratégia de pesquisa adotada pelo Instituto de Estudos Superiores Avançados em Educação para alcançar o equilíbrio institucional deveria, por um lado, ter a perspectiva de produzir pesquisas para intervir no sistema educacional de imediato, por outro lado, seguiria a perspectiva de produzir pesquisas com o objetivo de germinar ideias inconformistas que direcionassem o sistema educacional para novos horizontes.

Neste contexto, Mendes (1972) indica a necessidade de intensificar a institucionalização do debate científico na área educacional, visando facilitar o contato do Iesae com os debates realizados pela *intelligentsia* educacional brasileira. Seria necessário estabelecer, de forma constante, a troca de informações entre pesquisadores do instituto e especialistas de educação de todo o país, tendo o objetivo de fazer circular as informações sobre as pesquisas realizadas, ou em andamento, bem como, informações sobre os projetos de pesquisa a serem executados. Conforme Mendes (1972), para realizar essa tarefa, as seguintes medidas deveriam ser adotadas.

- 1) Montagem, no IESAE, de um cadastro dos especialistas em educação, no Brasil;
- 2) A edição de um boletim informativo periódico;
- 3) A promoção de *colóquios* periódicos com administradores e especialistas, à semelhança de tantos que se institucionalizaram na América e na Europa. Esses *colóquios* teriam características bem diferentes das reuniões que já se vê realizando no país, como a Conferência de Educação, os Encontros do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais, etc (MENDES, 1979, p. 255).

De acordo com Mendes (1972), a particularidade dos colóquios consistiria na

possibilidade de instaurar um processo de discussão de temas que interessassem à política educacional, “visando, tanto à explicação científica na educação, como a conciliação entre a ciência e a política educacional” (MENDES, 1972, *idem*). Dessa forma, os colóquios seriam instrumentos que serviriam de auxílio às decisões políticas e administrativas do setor educacional.

Nesse sentido, de acordo com Mendes (1972), a articulação dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelo Iesae com instituições produtoras e consumidoras de pesquisa educacional seria uma etapa importante para a colaboração científica acontecer na área da educação.

Como indica Mendes (1972), é mais uma estratégia de trabalho que irá contribuir para a cooperação científica, uma vez que devido à “precariedade de pesquisa educacional no país, os órgãos que dela necessitam para a administração e o planejamento, vêm sendo levados a montar a sua própria ‘máquina’ de pesquisa” (MENDES, 1972, *idem*). A produção de pesquisas educacionais em órgãos de instituições não universitárias, em geral, para Mendes (1972), é onerosa e pouco produtiva:

A experiência vem demonstrando como é difícil para alguns órgãos da administração pública 1) formar equipes interdisciplinares e 2) trabalhar segundo métodos científicos, fora da pressão do imediato e do processo burocrático. Quanto à primeira parte, as equipes integrantes dessas entidades apresentam lacunas sensíveis em certas áreas científicas e técnicas, como, por exemplo, nas ciências sociais e nas ciências da educação. Parece bastante difícil, para eles, contar com especialistas de alto nível em alguns setores, deslocando-os do ambiente universitário, onde não só têm situação firmada como também dispõem de ambiente de trabalho dificilmente encontrado em instituições não universitárias (MENDES, 1972, p. 256).

Segundo Mendes (1972), a cooperação científica consistia em uma estratégia importante para países, como o Brasil, nos quais as instituições de pesquisa careciam de pesquisadores altamente qualificados com uma certa experiência na elaboração de pesquisas interdisciplinares. Além disso, a cooperação evitava que recursos fossem empregados em projetos de pesquisa que possuíam temáticas parecidas, evitando duplicações que gerariam desperdícios. Em conformidade com Mendes (1972), o Iesae deveria articular-se com instituições produtoras e consumidoras de pesquisa, essas instituições foram agrupadas por Mendes (1972), da seguinte forma:

A título de sugestão, apontamos algumas entidades produtoras e consumidoras de pesquisa, com as quais poderia o IESAE eventualmente articular-se. Na primeira categoria, as instituições universitárias da Guanabara, o CBPE e o setor de pesquisas do IPEA; na segunda: o MEC, o setor de planejamento do IPEA, a Secretaria de Educação, os organismos internacionais que cooperam com programas de educação no Brasil. No futuro, o IESAE poderá estender sua ação aos sistemas estaduais de educação e às Universidades de outros

Estados (MENDES, 1972, p. 256).

A articulação do Iesae com órgãos produtores e consumidores de pesquisas possuía a finalidade de trazer “a estes o que lhes está faltando, através de um mecanismo flexível e relativamente pouco oneroso (sem ampliação de seus quadros, instalações ou equipamentos)” (MENDES, 1972, p. 256).

Por fim, a relação pesquisa ensino foi prevista para ocorrer no Instituto de Estudos Superiores Avançados em Educação, como indica Mendes (1972), sendo alicerçada por duas linhas de pesquisa. Uma linha foi motivada pelas necessidades educacionais do país, com as eventuais pesquisas encomendadas por instituições públicas ou privadas. A outra linha, a que Mendes (1972) se refere foi orientada pelos conteúdos dos programas de pesquisas em curso, seguindo o ritmo do currículo.

No entendimento de Mendes (1972), as atividades de pesquisa, além de serem centrais para o andamento dos cursos de pós-graduação, também são fundamentais ao ensino graduado e aos demais níveis de ensino. Todavia, o funcionamento dos cursos de pós-graduação prevê uma dinâmica que não possui a participação em aulas como elemento central. Dessa forma, no Iesae, o curso de pós-graduação “não se organizaria, predominantemente, em termos de aulas, mas de pesquisas e seminários, destinando-se as aulas, basicamente, aos trabalhos de orientação geral e síntese teórica” (MENDES, 1972, p. 257).

De acordo com Mendes (1972), as orientações aos alunos aconteceriam em forma de tutoria, de preferência, com cada aluno sabendo quem seria seu professor orientador desde o momento de efetuar a matrícula no curso:

O funcionamento da tutoria, contudo, só é possível com determinado número de professores em tempo integral ou em meio tempo. Dadas as limitações financeiras do IESAE, em sua fase inicial, sugerimos que em cada uma das três áreas de pós-graduação haja pelo menos dois professores de tempo integral, ou meio tempo, um deles em nível de *titular*, e o outro, de *assistente* (MENDES, 1972, p. 257, grifos no original).

Tendo em vista o início do funcionamento das atividades do curso de mestrado no ano de 1972, Mendes (1972) afirma a necessidade de providenciar uma lista de livros e revistas básicas para cada área de pesquisa, porque a bibliografia consistirá no principal instrumento de trabalho para os alunos realizarem as pesquisas. Para Mendes (1972), na atmosfera criadora que envolve as atividades de pesquisa, é importante evitar a burocratização do curso, principalmente, considerando que no Brasil a experiência passada demonstra ter faltado oportunidades para o trabalho criador se desenvolver:

Em vez de ampliar os cabedais existentes, limitamo-nos, quase sempre, a consumi-los, com risco de continuamente empobrecê-los. Ao lado desse empobrecimento, vale registrar os arcaísmos, as fórmulas do passado que sobrevivem, mesmo depois que sua validade se esvaiu com o tempo. O processo escolar, sobretudo em países com as características do nosso, está sempre ameaçado de converter-se em processo de consumo, alimentado pelo *capital de giro*, sem o ingresso de novos investimentos. Daí a *mesmice* das coisas fundamentais, dissimulada pelas mudanças de superfície (MENDES, 1972, p. 258, grifos no original).

Segundo Mendes (1972), para não ficar na *mesmice*, as atividades de pesquisa desenvolvidas no Iesae precisariam contar com um grupo de professores competentes e alunos jovens dispostos a completar a formação fora do Brasil. Nesse sentido, Mendes (1972) afirma que o contato de professores e alunos do Iesae com pesquisadores de universidades estadunidenses e europeias contribuiria para a aquisição de ideias veiculadas nessas instituições, um contato que seria benéfico porque permitiria o acesso a atividades de pesquisa diferentes das atividades praticadas no país. No entanto, os esforços empreendidos nessa tarefa não podem ignorar que,

Toda a programação científica do IESAE, com as diretrizes que venham a inspirá-la, deverá ser estabelecida, sempre e vigorosamente, com base nesse esforço de autoconsciência nacional, no estudo meticoloso de nossas necessidades e possibilidades, assim como de nossas características culturais e institucionais. A utilização de *técnicos* – e de *técnicas* – estrangeiros se processará sempre como forma de *fertilização*, e não de *mimetismo* (MENDES, 1972, p. 258, grifos no original).

ALGUMAS CRÍTICAS À EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A primeira crítica que consideramos nasceu das indicações do Parecer nº 977/65. A definição abrangente do Parecer nº 977/65, ao vincular os *domínios conexos* necessários para completar a formação dos estudantes às áreas de concentração em todos os programas de pós-graduação brasileiros, contribuiu, segundo Bernadete Gatti (1983) e Luis Antonio Cunha (1991), para que as áreas de concentração dos programas de pós-graduação em educação, de uma forma geral, fossem heterogêneas, existindo disciplinas básicas que precediam a área de concentração e as disciplinas de domínio conexo.

Segundo Gatti (1983), a situação de heterogeneidade dos programas de pós-graduação em educação na primeira década de implantação, 1970-1980, aconteceu porque o pano de fundo dessa situação é a legislação do ensino superior que colocou, como requisito para a carreira universitária, a aquisição do título de mestre. Nesse sentido, a legislação do ensino superior foi responsável pela corrida para conseguir fazer parte dos programas de pós-graduação em

educação: por um lado, “agregação de novos professores aos programas com formação e interesses distintos em relação às áreas pré-definidas” e, por outro lado, no que se refere aos estudantes, “determina a procura do mestrado mais acessível, no plano dos deslocamentos pessoais ou no plano da familiaridade, uma vez que é imprescindível a obtenção do título” (GATTI, 1983, p. 6).

Soma-se a esse cenário o fato de que o diploma de pós-graduação, além de ser imprescindível para o seguimento na carreira universitária, também começou a ser muito valorizado por outras atividades de trabalho. Sobre a continuidade na carreira universitária, Cunha (1991) afirma que a pós-graduação em educação passou a ser procurada por professores das mais diversas áreas que, ao invés de cursarem o mestrado nas áreas em que fizeram o curso de graduação, “preferiam obter um diploma menos valorizado em conteúdo” (CUNHA, 1961, p. 64). Essa prática foi adotada, principalmente, pelos professores que atuavam nas próprias universidades em que estavam sendo implantados os cursos de mestrado em educação.

No contexto de demanda por professores para a carreira universitária, os cursos de pós-graduação em educação também foram procurados por muitos técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação. Segundo Cunha (1991), “o resultado combinado da heterogeneidade de estudantes e professores foi que grande parte do ensino acabou se resumindo numa série de *introduções*, desenvolvidas ao nível das respectivas disciplinas de graduação” (CUNHA, 1991, p. 64, grifo no original).

Depois da corrida para obter um diploma de mestrado e atender aos requisitos da legislação do ensino superior para preencher as vagas na carreira universitária, temos, de acordo com Cunha (1991), uma mudança no perfil dos estudantes que procuraram e realizaram a sua formação na pós-graduação em educação, ao longo da década de 1980. Naquele momento, predominaram professores de primeiro e segundo graus e recém-formados dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Contudo, a mudança do perfil dos estudantes não proporcionou a superação da heterogeneidade das áreas de concentração e das áreas de pesquisas vinculadas à pós-graduação em educação.

De acordo com Miriam Warde (1990), uma segunda crítica à expansão da pós-graduação em educação diz respeito à dispersão das áreas de concentração. Esta dispersão levou à defesa da substituição da organização acadêmica em torno das áreas, por uma estrutura acadêmica em torno de linhas de pesquisa. A contraposição entre áreas de concentração e linhas de pesquisa colocou em evidência a subordinação da pesquisa ao ensino no processo de implantação da pós-graduação em educação. O domínio do ensino em relação à pesquisa surgiu por causa da falta de condição de pesquisas nas universidades, da pouca tradição das

pesquisas na área da educação, do pouco investimento das agências de fomento, da ritualização e burocratização dos cursos de mestrado e doutorado para atender as normas do Conselho Federal de Educação e da avaliação da Capes (WARDE, 1990).

Embora os Pareceres nº 977/65 e nº 77/69 determinassem que os programas de pós-graduação *stricto sensu* fossem responsáveis, dentre outras atribuições, pela produção de ciência e cultura, e com isso fossem responsáveis pela formação de pesquisadores, esses Pareceres também determinavam que a formação de professores para o nível superior era uma finalidade da pós-graduação. A dupla finalidade da pós-graduação brasileira definida pelos Pareceres, na prática, segundo Warde (1990) e Gatti (1983), contribuiu para que a implantação e expansão da pós-graduação em educação acontecesse em meio à indefinição dos programas sobre a finalidade do curso de mestrado e, posteriormente, doutorado. Afinal, esses cursos deveriam formar professores ou pesquisadores?

A falta de estrutura de pesquisa, nas universidades, levou Warde (1990) a concluir que a forma como a expansão foi realizada não favoreceu nem a qualificação dos docentes nem a formação dos pesquisadores. Essa indefinição permaneceu nas duas primeiras décadas da pós-graduação em educação e começou a ser enfrentada, com mais rigor, no fim dos anos de 1980 e início dos anos 90. Entretanto, nas duas primeiras décadas de expansão da pós-graduação em educação, a relação recente entre a estrutura universitária reformada pela Lei nº 5.540/68 e estrutura da pós-graduação brasileira definida pelos Pareceres nº 977/68 e nº 77/69, não foi capaz de superar a subordinação da pesquisa ao ensino.

Segundo Warde (1990), a legislação do ensino superior da década de 1960, ao determinar a setorização da pesquisa na pós-graduação *strico sensu*, conseguiu estabelecer divergências entre a pós-graduação em educação, os cursos de graduação em pedagogia e os departamentos. Sobre essas divergências, ela indica que grande parte dos cursos de pós-graduação em educação nasceu da necessidade de criar outro espaço de atuação, um espaço diferente do espaço da graduação, por fatores de caráter local, provincial ou até pessoal. E, também, afirma ser relativa a autonomia da maioria dos programas em relação aos departamentos dada a dependência daqueles junto a estes para manter o corpo docente:

que vão desde o impedimento de contratação de docentes necessários aos programas, até a obrigação – que os departamentos procuram impingir aos programas – que é de absorver professores titulados (mas não necessariamente capacitados) para as atividades demandadas pelos programas (WARDE, 1990, p. 71).

A falta de harmonia entre programas, cursos de graduação e departamentos não afetou todas as universidades, mas produziu insistentes referências, na literatura relacionada à pós-

graduação em educação, sobre a necessidade de os professores dos programas dedicarem a maior parte do seu tempo às atividades de pesquisa, compreendendo que essas atividades são centrais ao desenvolvimento da pós-graduação em educação:

Se é certo que os departamentos são a antipesquisa, é certo também que em nome disso a maioria dos cursos de pós-graduação está canalizando para si recursos materiais e humanos que poderiam ser utilizados para potencializar setores da universidade não incluídos na pós-graduação, e que nem precisam estar aí incluídos para ampliar as condições de realização da pesquisa dentro da instituição como um todo (WARDE, 1990, p. 72).

A tendência de concentração de recursos materiais e humanos para a realização de pesquisas em educação na pós-graduação proporcionou o fortalecimento dos programas em relação a outras instâncias das universidades. Segundo Warde (1990), esse fenômeno, que não aconteceu somente na área da educação, acentuou o processo de setorização da pesquisa na pós-graduação nos moldes como estavam previstos na legislação do ensino superior.

Outra crítica, que consideramos, refere-se à falta de definição da instância ou setor social que será o interlocutor dos programas de pós-graduação em educação. Chegamos a essa crítica a partir da contribuição de Warde (1990), quando ela afirma que, no início da implantação da pós-graduação em educação, os programas possuíam um interlocutor definido: a universidade, através da formação direcionada de professores para o ensino superior. No entanto, quando essa demanda foi atendida ficou um vácuo. Esse vazio, acentuado pela expansão dos programas, atrapalhou a definição das finalidades e modelo a ser adotado pela pós-graduação em educação. Nem a legislação, por ser abrangente, contribuiu para solucionar a indefinição. Para a autora,

O mal maior está no fato de que, com a expansão dos cursos, desvendou-se a ausência congênita de referência, ou daquilo que chamei de *interlocução social precisa*, até porque a maioria não nasceu com a clareza de propósitos além dos legal e formalmente estabelecidos (WARDE, 1990, p. 72, grifos no original).

A falta de indefinição de uma instância ou setor social para ser escolhido como interlocutor remete à questão da heterogeneidade dos programas e à generalização do sentido atribuído à educação. De acordo com Cunha (1991),

O mestrado surgiu sob o signo da improvisação. Definido o objetivo de criar um programa, passava-se a buscar professores que tivessem titulação ou apenas notário (mais do que notório) saber. Depois de escolhido os professores definiam-se as disciplinas que eles poderiam lecionar, compondo-se o currículo. Um processo indutivo, portanto. Os professores poderiam pertencer a áreas diferentes da universidade/instituição, já que sempre é possível justificar como “educacionais” quaisquer temas teóricos e/ou práticos, em sentido lato: do teatro à medicina, da administração ao sacerdócio, do

treinamento profissional à militância sindical. Já que a tudo se atribuía uma dimensão educacional, nada restava como educação propriamente dita (CUNHA, 1991, p. 64).

Então, a expansão da pós-graduação em educação, via de regra, proporcionou a formação de programas heterogêneos que generalizavam o sentido da educação. O processo de expansão, com a proliferação de novos programas e o crescimento quantitativo da publicação de dissertações e teses, reforçou, segundo Warde (1990), o argumento de que a implantação dos programas de pós-graduação em educação marcou o início da quarta fase das pesquisas relacionadas à educação no Brasil, tese expressa por Cunha (1978).

Para Warde (1990), a aceitação da análise de Cunha (1978) significou ignorar as diferenças entre as três fases descritas por Gouveia (1971) e a quarta fase. Essas diferenças não são poucas e apontam para uma ruptura radical, sob todos os aspectos. A quarta fase,

Instaura uma descontinuidade radical: porque a universidade estava conceitual e administrativamente despreparada para tal empreitada, porque encontrou os quadros da área educacional teórica e praticamente desguarnecidos, porque as instituições que vinham assumindo a tarefa da pesquisa educacional, mesmo que de maneira incipiente, não foram absorvidas (em suas experiências institucionais e suas finalidades) pelos programas de pós-graduação. A universidade brasileira não avançou de 1971 até hoje {1990}; portanto, não vem oferecendo melhores e mais avançadas condições para a pesquisa (WARDE, 1990, p.70).

Neste contexto, a autora conclui que a tese, afirmando a existência da quarta fase da pesquisa educacional, representou interesses muito contraditórios, e que dentre esses interesses, o de gerar pesquisas em educação não prevaleceu, sobressaindo-se o interesse de gerar dissertações e teses para titular quadros.

Por fim, compreendemos que as críticas ao processo de expansão da pós-graduação em educação, no decorrer das décadas de 1970 e 1980, apresentadas aqui a partir das contribuições de Cunha (1991) e Warde (1990), apontam soluções e propostas. A resolução dos problemas, decorrentes do processo de expansão da pós-graduação em educação, apontados por eles, dialoga com a contribuição de outros autores, Bernadete Gatti (1983) e Pedro Goergen (1985, 1986), e pode ser resumida assim: melhorias nas condições de trabalho para que a pesquisa se torne uma atividade permanente, apoio das universidades e das agências de fomentos aos projetos de pesquisa, articulação interinstitucional, controle do processo de expansão, autonomia para elaboração e desenvolvimento de pesquisas.

Em resumo, o processo de implantação e expansão da pós-graduação em educação, bem como os debates, críticas e propostas próprias de qualquer processo de implantação e expansão,

possuíam como horizonte a questão da modernização do ensino superior brasileiro. Neste contexto, na pós-graduação *stricto sensu* em educação, a pesquisa assumiu o lugar de protagonista. Protagonismo que começou com a determinação do Estado, através dos Pareceres n° 977/65 e n° 77/69, sobre a necessidade de a pós-graduação *stricto sensu* desenvolver ciência e cultura, passou pela formação de recursos humanos qualificados para atuar nos órgãos públicos e na iniciativa privada.

Como o Brasil não possuía experiência no nível de pós-graduação, segundo o Parecer n° 977/65, era necessário procurar a origem histórica da pós-graduação para que ela servisse de orientação ao modelo a ser implantado no Brasil. Neste caminho, a experiência da pós-graduação norte-americana surgiu como um modelo a ser seguido. Esse modelo evitaria que os cientistas e especialistas brasileiros fossem formados em universidades estrangeiras:

Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, para cuja formação não basta a simples graduação (Parecer n° 977/65, p. 165).

Ao realizarmos a leitura desse Parecer, é possível identificar aspectos que chamam a atenção para a necessidade do sistema de pós-graduação no Brasil no sentido de procurar atender o processo de modernização industrial da sociedade brasileira. Nesse sentido, o debate, sobre que tipo de pesquisa a pós-graduação brasileira vai realizar, ganha contornos bem definidos. Tal como afirma Goergen (1985), a definição desses contornos contribui para que a discussão sobre a função da universidade brasileira seja realizada sem ignorar a necessidade intrínseca de proporcionar condições para se desenvolver pesquisa básica e pesquisa aplicada. A subordinação das pesquisas à expansão industrial levou à oposição acirrada entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada, com a tendência de privilegiar as pesquisas aplicadas.

Então, cabe ressaltar que o desenvolvimento da pós-graduação, como um lugar privilegiado de produção de pesquisas, mantém relação com o processo de industrialização do país, de tal forma que a autonomia necessária para produzir pesquisas poderia ser compreendida nos limites estreitos da industrialização, como também, esses limites poderiam ser estendidos a outros patamares. No nosso entendimento, foi o que aconteceu com a pós-graduação em educação. Devido à dificuldade de definir a natureza da educação, a discussão epistemológica, em torno da produção de conhecimento na área, trouxe à tona a necessidade de conciliação entre pesquisa básica e aplicada e reafirmou a necessidade de garantir a autonomia para o pesquisador definir qual caminho de pesquisa a ser seguido.

Em resumo, a partir do que foi exposto nesse capítulo, entendemos que a relação entre pesquisa educacional e desenvolvimento científico-tecnológico pode ser estabelecida a partir de alguns aspectos. Essa relação, em geral, consoante Campos (1972), Chagas Filho (1972) e Guidi (1972), associa o desenvolvimento de uma nação à organização do sistema educacional. A organização do sistema educacional possui a finalidade formar recursos humanos qualificados para atuar nos órgãos públicos e na iniciativa privada, acelerando o progresso de um país.

Cabe ressaltar, a organização do sistema educacional não é uma tarefa simples, levando em consideração que o sistema educacional é dividido em níveis de formação. No caso brasileiro, em conformidade com Campos (1972), Chagas Filho (1972), Guidi (1972), Mendes (1972) e Sucupira (1980), a organização do sistema educacional para formar recursos humanos necessários ao processo de industrialização deveria ocorrer em todos os níveis de educação, principalmente, na pós-graduação.

Quando entraram em funcionamento, os cursos de pós-graduação em educação possuíam, segundo Mendes (1972), a finalidade de formar um ‘estado maior’ capaz de substituir a administração burocrática e ineficaz do sistema educacional brasileiro por uma administração técnica, baseada nos resultados de estudos e pesquisas educacionais. Além disso, os cursos de mestrado e doutorado formariam professores universitários para atender a expansão do ensino superior que ocorreu depois da entrada em vigor da Lei nº 5.540/68. Ou seja, inicialmente, os cursos de mestrado e doutorado em educação atuariam em duas grandes frentes.

Na primeira década de funcionamento dos cursos de mestrado e doutorado em educação se consolidou a mentalidade de que a formação oferecida nesses cursos ficaria, em grande parte, orientada para o cumprimento das atividades de pesquisa vislumbradas nos cursos de doutorado.

CAPÍTULO 4

PÓS-GRADUAÇÃO E A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NAS DÉCADAS DE 1950 e 1960

A reforma universitária que aconteceu em 1968, através da entrada em vigor da Lei nº 5.540/68, de certa forma, foi a reunião de anseios que reivindicavam mudanças na estrutura das universidades brasileiras. Dentre as mudanças pretendidas, destacamos neste capítulo, discussões que giram em torno da defesa da reestruturação organizacional do ensino superior, da defesa de produção de pesquisas científicas nas universidades para atender as demandas do processo de modernização do país, inclusive, através da utilização de planejamento estratégico da nível pós-graduado.

O contexto da reforma universitária da década de 1960 pode ser abordado por diferentes ângulos. Ao realçarmos a importância da realização de pesquisas nas universidades temos a intenção de apresentar elementos que contribuíram para a reforma universitária de 1968, fortalecendo a implantação da atividade científica na estrutura da educação superior.

Inicialmente, de forma geral, baseado em Florestan Fernandes (1975), Newton Sucupira, (1980), Helena Bomeny (2001) e Maria de Lourdes Fávero (2006), apresentamos os seguintes elementos: primeiro, crítica aos cursos de graduação que se limitavam ao ensino profissional; segundo, crítica à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, terceiro, a implantação da Universidade de Brasília.

Nesse sentido, os aspectos abordados a partir dos elementos mencionados acima irão ajudar a estabelecer relações entre as demandas pela reforma universitária e a sistematização do nível pós-graduado, que atribuiu à pós-graduação *stricto sensu* a tarefa de realizar pesquisas científicas, com entrada em vigor do Parecer nº 977, em 1965. Cabe ressaltar que entendemos que essas relações contribuíram para a consolidação da definição de pós-graduação presente no Parecer nº 977/65.

NOTAS SOBRE O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: SUBSÍDIOS PARA A REFORMA DE 1968

A necessidade de reformar a educação superior brasileira, colocada em prática no decorrer da década de 1960, dentre outros fatores, está relacionada com as críticas ao

funcionamento da universidade brasileira, segundo a contribuição dos seguintes autores: Manoel B. Lourenço Filho (1961), Carlos Chagas (1962), Maria Aparecida Campos (1972), Maria Guidi (1972) e Newton Sucupira (1972). Considerando as análises desses pesquisadores, podemos afirmar que na década de 1950 existia a crise do ensino superior brasileiro. Em geral, o debate sobre a crise do ensino superior se concentrava na defesa de novas funções que a universidade deveria desempenhar.

As novas funções previstas para a universidade matinham relação com o debate sobre a crise que o ensino superior brasileiro viveu na década de 1950 e início dos anos de 1960. As mudanças no ensino superior, defendidas nesse debate, indicavam, dentre outras coisas, a necessidade de formar recursos humanos qualificados que contribuíssem para o desenvolvimento do país.

Conforme Lourenço Filho (1961), o debate sobre a crise do ensino superior na década de 1950 seria mais apropriado se levasse em consideração a diferença entre crise “da” universidade e crise “nas” universidades:

Com certa frequência hoje se fala em crise “da” universidade. Talvez haja maior propriedade em dizer crise “nas” universidades, e, ainda assim, nas de certa classe, não em todas. A primeira das expressões realmente sugere decadência ou liquidação dessa forma tradicional do ensino superior, ao passo que a segunda limita-se a admitir problemas que algumas de suas instituições apresentam, em fase de crescimento e diversificação (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 6).

O crescimento e a diversificação que o ensino superior brasileiro experimentou na década de 1950 gerou, consoante Lourenço Filho (1961), inclusive no seio da universidade, um sentimento de insatisfação. Esse sentimento alimentou-se, em geral, na falta de apreensão das circunstâncias e das condições de mudança que o ensino superior brasileiro vivia. Naquela época, as mudanças na universidade introduziu, nesta instituição, uma “situação de transição para ajustamento de seu trabalho à acelerada transição política e econômica-social em que vivemos” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 6).

Além da insatisfação interna, de professores e alunos, a universidade sofria com as queixas de instituições externas. Segundo Lourenço Filho (1961), as insatisfações externas apontavam para características de desajustamento entre a formação realizada no ensino superior e as necessidades de empresas, órgãos públicos etc:

Queixam-se empresas, serviços públicos e agremiações profissionais, da preparação que as universidades estão oferecendo, insuficiente em número e deficiente em qualidade. As empresas reclamam, por exemplo, mais engenheiros, mais químicos e altos especialistas de mecânica e eletrotécnica, e as universidades continuam a oferecer-lhes de preferência especialistas em

outros ramos. De modo geral, ao ensino teórico não se têm juntado atividades práticas que nos diplomados desenvolvam convenientes atitudes em face das atividades a cumprir. Em certos casos, reclama-se contra uma insuficiente diversificação dos estudos, que não consideram necessidades flagrantes no domínio prático LOURENÇO FILHO, 1961, p. 8).

De acordo com Lourenço Filho (1961), as queixas das empresas e de órgãos públicos sobre a formação de recursos humanos oferecida no ensino superior levavam em consideração o ‘supersistema tecnológico’ que algumas sociedades apresentavam em meados do século XX. Assim, as mudanças na estrutura e nas funções desempenhadas pelo ensino superior brasileiro precisariam manter relação com o ‘supersistema tecnológico’, considerando que o desenvolvimento tecnológico se constitui em uma realidade para a universidade:

Uma realidade existe mais diretamente atuante na morfologia, funções e recrutamento de alunos das universidades ou outras instituições de ensino superior. Essa realidade é a técnica, ou o “supersistema tecnológico” que as sociedades atuais apresentam. Não podem as instituições educacionais dela isolar-se, pela simples razão de que, qualquer que seja o grau, todas se relacionam com a estrutura ocupacional e, portanto, com as características de maior estabilidade, ou de maior variação, em suas camadas constitutivas. Desde que multiplicados os ramos profissionais, a tecnologia passa diretamente a reclamar homens mais capacitados para que nelas possam atuar, fazer valer esforços comuns e, afinal, orientá-las (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 88).

Segundo Lourenço Filho (1961), considerando que o ensino superior não poderia ignorar o desenvolvimento tecnológico das sociedades, duas tendências estavam em discussão: de um lado, a defesa de um modelo de ensino superior baseado em capacidades individuais, seguindo o modelo tradicional de ensino superior destinado às elites; do outro lado, a defesa de um ensino tecnológico destinado ao povo: “a distinção que se insiste em fazer entre formas universitárias e propriamente tecnológicas, aquelas para grupos de elite e estas abertas ao povo em geral, parecem não refletir também outra coisa” (LOURENÇO FILHO, p. 89).

Para Lourenço Filho (1961), o debate sobre a crise nas universidades, na década de 1950, levou em consideração a formação oferecida no ensino superior e a expansão desse nível. Em levantamento¹⁴ feito pela Capes, em 1960, para identificar o crescimento do ensino superior entre a década de 1940 e 1950, constatou-se que o crescimento desse nível foi insuficiente e, em algumas áreas, não conseguiu acompanhar o crescimento geral da

¹⁴ OLIVEIRA, Américo Barbosa; CARVALHO, José Zacarias. A formação de pessoal do nível superior e o desenvolvimento econômico, Rio, CAPES, 1960.

população brasileira:

Ainda em 1950, os agrônomos e veterinários, em todo o país, não excediam a casa dos 7 mil; os engenheiros e arquitetos, a dos 25 mil; os médicos, dentistas e farmacêuticos, a dos 54 mil; os advogados, economistas e conexos, 44 mil. Análises mais aprofundadas, constantes do trabalho, revelam que é insuficiente a percentagem em muitos ramos especializados. Tal situação vem sendo considerada nos últimos anos, mas ainda assim só muito lentamente se modifica. No setor de agronomia e veterinária, como também nos de odontologia e farmácia, o crescimento do número de estudantes, como o dos diplomados, no período 1940-50, não atendeu sequer o crescimento geral da população (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 91).

Conforme Carlos Chagas Filho (1962), a expansão do ensino superior era um imperativo da conjuntura social brasileira na década de 1950 e início dos anos de 1960. No entanto, essa expansão não poderia ser desordenada. O número de matrículas não poderia ser aumentado sem levar em consideração os incrementos paralelos que deveriam acontecer nas atividades de ensino e pesquisa, levando em consideração os ajustes necessários à evolução social e ao progresso tecnológico:

Estou convicto de que o aumento de matrículas é um imperativo da conjuntura atual. Sua solução não pode ser, entretanto, a de simples abertura dos portões vestibulares para a entrada indiscriminada de alunos, tal como desejam os agitadores habituais. O *slogan* “Universidade para o Povo” tem uma significação real, mas não o sentido castrista que se lhe quer atribuir. É que às universidades compete, ao lado da formação cultural do país, o ajustamento de nossa evolução social ao progresso tecnológico de nossos dias. (CHAGAS FILHO, 1962, p. 42, grifo no original).

Em relação à formação oferecida pela universidade, consoante Lourenço Filho (1961), a partir de Oliveira e Carvalho (1960), os problemas mais comuns que influenciavam a formação e o emprego dos egressos dos cursos de graduação eram:

- a) diferença de qualidade entre cursos do mesmo ramo e especialidade;
- b) estrutura formal e decorativa de cursos de especialização para as novas profissões;
- c) agigantamento dos currículos de cunho tradicional;
- d) defasagem entre diplomação e a efetiva habilitação para as funções práticas profissionais (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 92).

Segundo Lourenço Filho (1961), a crise que atingiu o ensino superior brasileiro na década de 1950 foi uma crise que possuía ligação com o crescimento, a organização e a administração da universidade. Os desajustamentos que o ensino superior enfrentou, em decorrência da acelerada transição política, econômica e social que o Brasil viveu naquela época, não seriam resolvidos enquanto a função da universidade não fosse revista:

Algumas das instituições universitárias não agravarão a crise que inegavelmente manifestam, crise de crescimento, crise de organização e de administração, e os complexos problemas não serão resolvidos senão quando

suas funções sejam também revistas, em modelos, planos e projetos, que façam valer a utilidade social de seu trabalho, reforçando-lhe a autoridade e justificando as grandes despesas que pedem (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 93).

De acordo com Carlos Chagas Filho (1962), a formação de recursos humanos qualificados era crucial para o Brasil vencer a etapa do desenvolvimento. Todavia, para realizar a formação pretendida algumas dificuldades precisavam ser superadas, os esforços realizados não poderiam ser dispersos e a estrutura da universidade precisava ser alterada:

Na verdade para o Brasil vencer a etapa do desenvolvimento, nada importa mais do que a formação de seus quadros. Tal empreendimento apresenta enormes dificuldades, que vem sobretudo da dispersão de esforços, da má estrutura básica de nossas universidades e da excessiva ênfase dada ao diploma de nível superior (CHAGAS FILHO, 1962, p. 37).

Dentre as mudanças na estrutura da universidade, consoante Chagas Filho (1962), a organização dessa instituição deveria oferecer tempo de dedicação integral para professores e alunos, material didático, espaço apropriado para a realização de tarefas previstas e assistência alimentar e residencial. Chagas Filho (1962) afirma que a mudança na organização da universidade só poderia ser resolvida com a colaboração dos poderes Executivo e Legislativo:

Sem assistência pedagógica apropriada, a qual abrange número proporcional de docentes, equipamento didático, espaço útil, tempo integral para professores e alunos, e até mesmo as medidas de amparo residencial e alimentar que o aluno deve receber da universidade, o aumento de matrículas é ilusório e nada significa, senão promoção demográfica mascarada de ação democrática. É este um problema que escapa às nossas próprias perspectivas e só pode ser resolvido com o auxílio e a autoridade dos poderes executivo e legislativo (CHAGAS FILHO, 1962, p. 42).

Segundo Primo Andrade (1958), a padronização dos currículos do ensino superior realizada pelo governo federal, tendo o objetivo de consolidar a unidade cultural da sociedade brasileira e equiparar os currículos das universidades oficiais às universidades particulares, foi uma decisão inibidora do aperfeiçoamento e da especialização do ensino superior. Além disso, pouco contribuía para o ajustamento conveniente dos cursos de graduação às necessidades sociais e econômicas decorrentes de um ritmo acelerado de desenvolvimento:

A instituição de currículos rígidos para o ensino profissional superior, em uma época de crescente renovação e aperfeiçoamento tecnológico em todos os ramos da Ciência Aplicada, como na Engenharia, na Medicina, no Direito, na Economia, na Agronomia etc. já foi definida com muita propriedade, como a submissão das Faculdades de ensino superior a verdadeiras camisas de força, inibidoras do processo dinâmico de ajustagem dos programas de ensino às solicitações decorrentes das necessidades impostas pela evolução social em todos os setores da vida comunitária (ANDRADE, 1958, p. 64).

Consoante Andrade (1958), para a reformulação do ensino superior brasileiro acontecer, alguns aspectos não poderiam deixar de ser considerados. Em primeiro lugar, as faculdades não poderiam continuar sendo unidades em compartimentos isolados, devendo organizar suas atividades, de forma integrada, para ser um centro de difusão da cultura científica e tecnológica:

A justa conceituação da Universidade, que não deve ser considerada e reconhecida apenas como mero agrupamento de Faculdades heterogêneas, sem o espírito de integração universitária, sem a consciência da importância e da significação que pode e deve representar para a comunidade. No complexo da vida social, a Universidade deve ser uma força positiva e atuante no domínio espiritual; deve ser um verdadeiro cérebro social, um centro de irradiação do pensamento e da cultura científica e tecnológica, capaz de influir benéficamente na vida, na ação e no desenvolvimento de toda a comunidade (ANDRADE, 1958, p. 64).

Em segundo lugar, a atuação da universidade na perspectiva de desenvolver a comunidade na qual está inserida, em conformidade com Andrade (1958), pressupõe a atuação integrada dos órgãos que compõem a universidade. Assim, a organização administrativa integrada da universidade deverá dispor recursos materiais e humanos mínimos para funcionar; dispor de autonomia para deliberar sobre currículos, normas disciplinares, seleção de professores e programas de aperfeiçoamento, possuindo órgãos deliberativos eleitos pelo corpo docente. A proposta de uma mudança na organização administrativa pretendia diminuir o controle centralizador do governo federal sobre a vida universitária:

A Universidade, uma vez constituída e reconhecida, dispondo do mínimo de elementos humanos e materiais necessários para o seu funcionamento, deverá, mesmo quando custeada pelo Poder Público Federal ou Estadual, [...], gozar de plena autonomia, com órgãos deliberativos eleitos pelo seu próprio corpo docente e nos quais caberá lugar a representação do corpo discente. Constituíra assim uma pequena comunidade, que saberá, com consciência de sua capacidade de autodeterminação, estabelecer o seu próprio regime de seleção de professores, os seus próprios currículos, as suas normas disciplinadoras para o corpo docente e discente, os seus programas de aperfeiçoamento. A Universidade poderá assim reger-se por um sistema em que a liberdade estará aliada à responsabilidade e cuja eficiência, [...], será incomparavelmente mais elevada do que a do sistema atual de submissão ao aparelho burocrático centralizador do Estado (ANDRADE, 1958, p. 65).

O terceiro aspecto que Andrade (1958) indica como sendo relevante para reformular a estrutura organizacional do ensino superior brasileiro se refere à formação oferecida nas escolas superiores. Para a universidade influir no desenvolvimento da região que integra, e

contribuir com o desenvolvimento do país, aumentando a eficiência científica e tecnológica, precisaria reproduzir em suas instalações a prática de atividades sociais mais estritamente relacionadas à formação profissional oferecida no ensino superior:

Na Universidade devem estar reproduzidas em escala menor as atividades sociais que estão mais intimamente relacionadas ao ensino profissional de nível superior; os hospitais de clínicas, os centros de pesquisas científicas, físicas ou naturais, os institutos de tecnologia, os institutos sociais e econômicos são as peças indispensáveis, que, funcionando em íntimo entrosamento com as Faculdades de ensino profissional das Universidades, constituirão elementos complementares valiosíssimos para uma autêntica formação educacional, assim como para estímulo do desenvolvimento das aptidões vocacionais dos alunos (ANDRADE, 1958, p. 65).

As mudanças pelas quais a estrutura do ensino superior deveria passar para formar recursos humanos qualificados, em conformidade com Chagas Filho (1972), incluía, inclusive, uma proposta para diminuir a demanda por cursos do ensino superior, oferecendo uma formação técnica em nível médio. Segundo Chagas Filho (1962), a formação de técnicos no nível médio contribuiria para desviar das carreiras universitárias “quem poderia ser mais útil para si mesmo e para o esforço nacional, em atividade mais consentânea com seus próprios pendores e características” (CHAGAS FILHO, 1962, p. 37).

Chagas Filho (1962) reforça seu argumento, chamando a atenção para a importância de profissionais de nível técnico para o desenvolvimento tecnológico e científico da nação brasileira. Nesse sentido ele faz a seguinte afirmação:

Significo com essa última assertiva que grande parte do esforço nacional para o aviamento de nosso potencial humano deveria voltar-se para a multiplicação do número de técnicos de nível médio, de formação não universitária (artesão de alto padrão, eletronicistas, vidreiros, taxidermistas, mecânicos de precisão etc. etc.), sem o que o esforço técnico científico não se pode concretizar (CHAGAS FILHO, 1962, p. 37).

Cabe ressaltar, de acordo com Andrade (1958), que as escolas de nível médio, na década de 1950, teriam que deixar uma formação baseada em uma cultura geral para oferecer um ensino mais objetivo e condizente com as ramificações profissionais. Neste caso, a rigidez dos currículos do nível médio cede lugar à diversificação de disciplinas que visam preparar os alunos para desempenharem funções especializadas decorrentes do processo de industrialização do país:

Urge que as escolas secundárias se desenvolvam com ampla liberdade para poderem atender à procura espontânea de conhecimentos objetivos, que capacitem os alunos a desempenhar as funções especializadas exigidas por uma sociedade em plena fase de industrialização e desenvolvimento (ANDRADE, 1958, p. 59).

Para Andrade (1958), as transformações, no ensino médio, possuem a finalidade de contribuir para a diversificação da formação oferecida nesse nível de ensino. Todavia, essa diversificação, ao se preocupar com as aptidões e as funções que os alunos exercerão depois de formados, não significa a exclusão total do currículo, de conhecimentos básicos provenientes da cultura geral:

A diversificação do ensino de nível médio, necessária para atender às aptidões de cada aluno, não implicará na exclusão completa, em cada currículo, de certos conhecimentos básicos, ou de natureza cultural considerada indispensável, que não estejam diretamente envolvidos em cada uma das várias categorias de conhecimentos (ANDRADE, 1958, p. 60).

Consoante Andrade (1958), o ensino médio nos anos de 1950 poderia conciliar a formação profissional com a formação acadêmica. A formação profissional ofereceria aos alunos, instrumentos efetivos para desempenharem uma atividade profissional; a formação acadêmica ofereceria um currículo visando o prosseguimento dos estudos em nível superior. Essa divisão é importante, como indica Andrade (1958), para aqueles que não conseguirem chegar ao ensino superior, não se frustrarem com uma formação incapaz de oferecer aquisição de conhecimentos necessários ao desempenho de atividades profissionais especializadas. Naquela época, algumas atividades profissionais estavam surgindo em grande número em virtude do processo de industrialização que o Brasil vivia:

A intensa fase de industrialização, nota dominante do atual processo de desenvolvimento econômico-social da comunidade brasileira, vem acarretando, não só o aparecimento de um grande número de profissões na esfera industrial, mas também o surgimento de inúmeras atividades diversificadas em outros setores da vida social; por outro lado, o êxodo dos campos para as cidades, fator de desenvolvimento da própria industrialização, precisa ser acompanhado normalmente pela especialização técnica do trabalho agrícola e conseqüente melhoria da sua produtividade; todas essas causas contribuem para que se torne cada vez maior a demanda de profissionais de nível médio, que venham a integrar-se, como fatores humanos do desenvolvimento, no organismo social e econômico da comunidade (ANDRADE, 1958, p. 63).

Segundo Chagas Filho (1962), a formação de técnicos no nível médio do sistema educacional proporcionaria a diminuição da demanda por cursos de ensino superior e permitiria uma concentração maior de esforços na formação de especialistas, pesquisadores e técnicos de alto nível, na universidade. A dificuldade na formação de especialistas pela universidade não ficava restrita aos problemas de organização e administração dessa instituição. Somava-se a esses problemas, o despreparo de alunos que frequentaram um ensino secundário deficiente e o aumento populacional, além da dedicação parcial de alunos e

docentes:

Deficiências do ensino secundário, aumento populacional e falta de perspectivas atraentes na formação de técnicos de nível médio fazem com que anualmente um maior número de candidatos, menos preparados, procure as portas de nossas universidades. Nestas, o ensino concreto e objetivo ainda não pode ser implantado definitivamente. A não exigência de tempo integral para alunos e mestres, a falta de condições que permitam ampla investigação, sem a qual não se faz vivo o ensino, e a inadequação de instalações materiais não nos permitem (CHAGAS FILHO, 1962, p. 40).

Nesse contexto, consoante Chagas Filho (1962), a formação de especialistas, pesquisadores e técnicos de alto nível aconteceria na universidade, mas não seria realizada nos cursos de graduação. A mudança na estrutura organizacional da universidade contribuía para definir as atividades da pós-graduação. Os cursos de pós-graduação não dividiriam a estrutura da universidade, mas deveriam ser encarados como “o germe daquilo que nas universidades norte-americanas são as escolas de graduação – Graduate Schools – nas quais os alunos de todos os cursos básicos de formação vem procurar os de especialização” (CHAGAS FILHO, 1962, p. 32).

Chagas Filho (1962) nos diz que a formação de especialistas é uma função necessária na universidade. Os especialistas são fundamentais para o desenvolvimento de um país. O termo "especialistas" é empregado por Chagas Filho (1962) em sentido amplo e inclui pesquisadores e técnicos de alto nível, divisão do trabalho necessária para o desenvolvimento de pesquisas:

Emprego o termo ‘especialistas’ no sentido amplo, e nele incluo não só os pesquisadores – sentido verdadeiro – que se ocuparão da investigação básica ou aplicada de caráter original, como também os técnicos de alto nível – físicos, químicos, matemáticos, geneticistas etc. – que nas instituições de ensino e pesquisas se vão ocupar dos problemas de caráter rotineiro. São ambos igualmente essenciais ao desenvolvimento de uma nação. A significação relativa de um grupo para outro é fator importante na determinação do tipo de evolução que cada país deseja ter e depende, naturalmente, de condições peculiares a cada uma (CHAGAS FILHO, 1962, p. 40).

Os cursos de pós-graduação, em conformidade com Chagas Filho (1962), deverão formar especialistas através dos métodos da investigação experimental moderna associado às descobertas da tecnologia avançada. Os especialistas irão adquirir, nos cursos de pós-graduação, conhecimentos de sua especialidade que não foram adquiridos nos cursos de graduação. O especialista, formado na investigação moderna, não possuiria uma limitação de conhecimentos estrita, mas iria associar, a profundos conhecimentos de um determinado

assunto, de uma técnica experimental ou de um conjunto de técnicas, um vasto saber nos campos correlatos:

O especialista moderno, do tipo pesquisador, deve associar ao profundo conhecimento do assunto, de uma técnica experimental, ou de um grupo delas, amplo e bem fundado saber nos campos correlatos, das ideias fundamentais e até mesmo dos métodos de investigação paralela, sem o que sua progressão científica sofrerá necessariamente terrível arresto em algum momento. São estes os pesquisadores verdadeiros – futuros chefes de escola – em oposição aos técnicos especialistas de molde antigo também indispensáveis e responsáveis sobretudo pelas tarefas de rotina (CHAGAS FILHO, 1962, p. 41).

Esse novo tipo de especialistas, conforme Chagas Filho (1962), será formado através de estimulação intelectual, convívio em laboratórios, participação em trabalhos originais, seminários, execução de trabalhos experimentais etc. Formação que consiste no abandono da aula magistral e na utilização de dados para estimular o raciocínio, formação não restrita a simples repetição de conceitos e ideias provenientes de fontes que impeçam a manifestação de novas ideias,

Ao invés do modelo clássico dessueto e quase abandonado, na aula magistral onde a eloquência e a pomposidade se substituem à apresentação de dados originais ao raciocínio conducente à compreensão e ao esclarecimento e nos quais a simples repetição de conceitos e ideias vindas de outras fontes impede o fortalecimento das ideias e a manifestação de novas correntes de pensamento (CHAGAS FILHO, 1962, *idem*).

Segundo Lourenço Filho (1961), a formação de recursos humanos no nível pós-graduado no início da década de 1960 era uma atividade em construção que precisava ser disciplinada, “nesse campo há muito a construir e disciplinar, não só no sentido de desenvolver-se a compreensão geral do trabalho da pesquisa, como no de sua própria orientação” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 92).

A entrada em funcionamento dos cursos de pós-graduação, consoante Lourenço Filho (1961), representava um passo rumo ao desenvolvimento tecnológico e científico: “Verifica-se que só nos últimos anos [...] tem-se cuidado do estabelecimento de cursos de pós-graduação, que tanta importância apresentam para o desenvolvimento tecnológico, como aliás para o desenvolvimento científico em geral” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 92).

Em resumo, a expansão do ensino superior brasileiro na década de 1950, conforme Primo Andrade (1958) e Lourenço Filho (1961), não acompanhou o ritmo das mudanças políticas, econômicas e sociais que aconteceram na sociedade brasileira naquela época. No debate sobre a crise na universidade, em conformidade com Lourenço Filho (1961) e Chagas Filho (1962), os problemas enfrentados por esta instituição, aumento do número de alunos,

estrutura organizacional e ação administrativa que não contribuíam para a realização da atividade de pesquisa, foram decisivos para a existência de questionamentos sobre a ineficiente formação de recursos humanos oferecida pelos cursos de ensino superior.

Desse modo, apresentaremos, a seguir, aspectos da ideia de que o planejamento do sistema educacional, em todos os níveis de educação, integra o planejamento econômico e social, contribuindo para o desenvolvimento de um determinado país. No caso do ensino superior, conforme Góis Filho (1962), era “indispensável fixar os diferentes tipos de cientistas e de técnicos e calcular as quantidades de cada tipo” (GÓIS FILHO, 1962, p. 50).

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: RECOMENDAÇÕES PARA REFORMA DO ENSINO SUPERIOR

A ideia de que o planejamento do sistema educacional é importante para um determinado país alcançar o desenvolvimento social e econômico, em geral, consoante Joaquim Góis Filho (1958), consiste na escolha e utilização de métodos que acelerem o progresso.

Para alcançar o progresso em curto período, conforme Jaime Abreu (1962), o sistema educacional desempenha uma função importante. Se estiver organizado em função das necessidades que uma determinada época lhe impõe, acelera o processo de desenvolvimento; se estiver funcionando em desacordo com as necessidades de uma determinada época, atrasa o desenvolvimento. Desse modo, Abreu (1962) indica a importância de o sistema educacional acompanhar as mudanças culturais introduzidas a partir dos ciclos de desenvolvimento que um determinado país atravessa:

A educação há de acompanhar, contemporaneamente, o progresso de desenvolvimento, que cria conteúdos da cultura, os quais, para cada ciclo, devem constituir matéria da educação. Nessa tensão dialética de implicações recíprocas, a educação reage sobre o processo de desenvolvimento, retardando-o, se anacrônica, acelerando-o, se oportuna (ABREU, 1962, p. 15).

De acordo com Abreu (1962), o desenvolvimento econômico e social influencia as transformações no sistema educacional e a organização planejada do sistema educacional reage ao processo de desenvolvimento econômico e social. A organização planejada do sistema educacional pressupõe despertar nos alunos novas maneiras de pensar e sentir a existência, contribuindo para o surgimento da consciência de que o país carece do trabalho do indivíduo para superar o atraso. A nova consciência do indivíduo e a formação recebida no

sistema educacional colaboram para a transformação da realidade:

A educação no desenvolvimento não será “tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica, é, muito mais do que isto, despertar no educando novo modo de pensar e sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua relação a um país que precisa do seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; é fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade” (VIEIRA PINTO, 1958 apud ABREU, 1962, p. 14).

Segundo Abreu (1962), o termo planejamento consiste na aplicação de métodos científicos para tratar fenômenos naturais e sociais. A discussão sobre planejamento leva em consideração os procedimentos e métodos que são adotados pelas sociedades modernas para alcançar determinado fim. Para Abreu (1962), a discussão sobre a significação política do planejamento foi deslocada para a discussão sobre as técnicas e instrumentos utilizados para realizar um bom ou mau planejamento. Assim, em geral, consoante Abreu (1972), as questões políticas inerentes à realização de planejamento ficaram restritas às finalidades de aumentar a capacidade de controle e a possibilidade de intervenção sobre o processo de desenvolvimento social e econômico:

A noção de planejamento se encontra nas mesmas origens da cultura ocidental, como aplicação de métodos científicos ao trato de fenômenos naturais e sociais, com o propósito de aumentar a capacidade de previsão humana e de ensejar intervenção no processo de desenvolvimento social, favorecendo-o e acelerando-o, conceito que traz implícita a noção de ação planejada (ABREU, 1962, p. 20).

Do ângulo econômico, conforme Abreu (1962), se realizarão de maneira insatisfatória os planos de aceleração do desenvolvimento que não preveem a necessidade de planejar o crescimento do sistema educacional, tendo a preocupação de assegurar formação de recursos humanos qualificados: “Em verdade é hoje, a bem dizer, pacífico o reconhecimento que, do ponto de vista econômico, o planejamento educacional representa indispensável programa de desenvolvimento de recursos humanos” (ABREU, 1962, p. 21).

Em conformidade com Abreu (1962), podemos afirmar que o planejamento do sistema educacional garante a quantidade necessária de recursos humanos indispensáveis ao processo de industrialização de um país e impede que a falta de pessoal qualificado interfira nos diferentes setores de ocupação profissional.

É importante ressaltar, baseado em Abreu (1962), que o planejamento educacional faz parte do desenvolvimento econômico estruturado, desempenhando duas atribuições

fundamentais:

- a) papel da escola como unidade integrante e indispensável do desenvolvimento econômico, como instrumento de investimento em recursos humanos, como multiplicador econômico essencial;
- b) papel da escola como agente de estabilidade social, nas tensões que acarretará esse mesmo desenvolvimento econômico do qual é instrumento fundamental (ABREU, 1962, p. 18).

Nesse sentido, para Abreu (1962), o sistema educacional, por um lado, é responsável por formar recursos humanos indispensáveis ao desenvolvimento econômico, por outro lado, a formação oferecida no sistema educacional garante a estabilidade social.

A escola, como instituição que trabalha para garantir a estabilidade social, consoante Abreu (1962), atua através de um planejamento educacional que não pode ignorar os conflitos que se processam em uma determinada sociedade, por causa das mudanças impostas pelo desenvolvimento econômico e social. Esses conflitos variam “conforme o grau de rigidez da estrutura econômica e das classes sociais, facilite ou dificulte a rapidez da mudança exigida” (ABREU, 1962, p. 17).

O planejamento do sistema educacional contribui para garantir a estabilidade social quando consegue assegurar a aceitação de novas formas de poder, de novos valores e da nova hierarquia social, bem como das novas formas de participação política:

Entra aí então a educação institucionalizada a desempenhar a função de agente da estabilidade social, na medida em que contribua para a aceitação social, com um mínimo de fricções e de atritos, das novas formas de poder, dos novos valores, das novas formas de *status* e de hierarquia social e de participação política, emergentes do processo de desenvolvimento econômico (ABREU, 1962, p. 17, grifo no original).

De acordo com Abreu (1962), a quantidade de recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico é fator que faz parte do planejamento do sistema educacional. A quantidade de vagas oriundas do processo de industrialização permite uma certa mobilidade social de camadas da sociedade que não estavam inseridas diretamente no processo de desenvolvimento econômico. A emergência de novas camadas, por causa do desenvolvimento econômico, amplia a participação política de setores médios em uma determinada sociedade.

O sistema educacional, consoante Abreu (1962), faz a mediação entre os conflitos de interesses de camadas sociais que exerciam o poder tradicionalmente e as novas camadas emergentes: “A tarefa da educação é então indispensável e decisiva para o esforço de integração social efetiva, em face do entrechoque de interesses de classes e de grupos tradicionais e emergentes, onde há eclipse do interesse coletivo relativo à sociedade nacional”

(ABREU, 1962, p. 18).

A mediação dos conflitos pelo sistema educacional ocorre através de um planejamento orientado para diminuir os conflitos entre os grupos sociais. Conforme Abreu (1962), o planejamento do sistema educacional, visando garantir a estabilidade social precisa, entre os diferentes grupos sociais, reforçar a compreensão dos alunos para aceitar pacificamente a existência de interesses opostos. O conflito de interesses não pode ser problematizado, o sacrifício maior de alguns grupos sociais será necessário para o desenvolvimento nacional e a estabilidade social:

Se a educação está inadequadamente orientada, será agente reforçador de dualismos e divisões sociais desagregadoras; se visa, na sua pauta programática, ao aspecto de integração solidária da sociedade nacional, se estimula o diálogo social, a comunicação entre os vários grupos, a compreensão de posições originadas da existência de interesses contrapostos e a aceitação de sacrifícios compartilhados que acarreta o desenvolvimento econômico, aí então poderá alcançar uma larga compreensão e aceitação dos objetivos nacionais do desenvolvimento e funcionará como agência de estabilidade social, necessária ao processo social menos conflituoso do desenvolvimento econômico (ABREU, 1962, p. 18).

Neste contexto, consoante Abreu (1962), o planejamento é uma estratégia utilizada para garantir a auto-regulação social, estratégia mais eficiente do que a doutrina *laissez-faire*:

Considere-se a importância da adoção dos princípios do *planejamento*, no campo da educação insitucionalizada, como opção deliberada em relação à antiga doutrina do *laissez-faire*, aquela que conduziu a melancólicos malogros quanto aos seus mecanismos de adequada e espontânea auto-regulação social (ABREU, 1962, p. 19, grifos no original).

Segundo Abreu (1962), a importância dos países da América Latina estruturarem seus sistemas educacionais através de um planejamento integrado ao desenvolvimento econômico foi o tema da conferência¹⁵ *Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, realizada em Santiago do Chile, em março de 1962. Naquela conferência foram realizadas recomendações para todos os níveis de ensino (educação primária, educação média e ensino superior) dos países da América Latina. Os países latino-americanos teriam que adequar o funcionamento dos sistemas educacionais ao planejamento voltado para o desenvolvimento econômico e social da região. No que se refere ao planejamento do ensino superior, as sete medidas a seguir foram recomendadas pelos participantes da conferência e

¹⁵ “ Promoveram a conferência a Unesco, a OEA, a CEPAL, a FAO, a OIT. A ela compareceram delegações de todos os países americanos, com presença notável de onze ministros da Educação, observadores de países de vários continentes e de entidades governamentais ou não governamentais, de todo o mundo. O passo inicial para sua realização deu-se no Seminário Inter-americano sobre Planejamento Integral da Educação, reunido em Washington, em junho de 1958, sob os auspícios da OEA e da Unesco, quando se decidiu sua realização” (ABREU, 1962, p. 20).

constam no relatório final da reunião:

Ensino Superior

Recomenda-se:

- 1- Participação da Universidade nos planos de desenvolvimento econômico e social, particularmente no setor da educação.
- 2- Revisão de processos de seleção e organização das carreiras docentes, dos incentivos à pesquisa, das oportunidades de aperfeiçoamento, do regime de trabalho sob a forma de dedicação exclusiva.
- 3- Ampliação dos mecanismos de concessão de bolsas e empréstimos a estudantes capazes e carentes de recursos.
- 4- Consideração ao invés de desligamento das necessidades coletivas, nos planos de trabalho da Universidade.
- 5- Ênfase especial à preparação de técnicos e cientistas requeridos pelo processo de desenvolvimento econômico.
- 6- Desenvolvimento de serviços de extensão cultural e educacional, capazes de beneficiar a setores da população não universitária.
- 7- Mobilização de organismos internacionais de financiamento para cooperarem nos planos de expansão e melhoria universitária, inclusive com a instituição de um Fundo Especial Universitário Latino-Americano (ABREU, 1962, p. 24).

Para Abreu (1962), no início da década de 1960, o planejamento educacional no Brasil ocorria de forma lenta. Dentre as iniciativas tomadas pelo governo federal para conseguir adotar os princípios do planejamento na organização do sistema educacional brasileiro, Abreu (1962) destaca a criação da Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN), em 1961. No entanto, Abreu (1962) afirma que a criação desse órgão não havia produzido efeitos concretos no planejamento do sistema educacional no ano de 1962:

No Brasil, é força reconhecer certa morosidade na adoção desse princípio de planejamento educacional, no campo federal particularmente, pois, apesar de o “Programa de Governo” fazer menção explícita à sua adoção e não obstante a existência de decretos, como o de número 51.152, de 5 de agosto de 1961, modificado pelo de número 154, de 17 de novembro de 1961, que instituem a Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN), não se sentem ainda reflexos concretos dessa tomada de posição, no campo da educação (ABREU, 1962, p. 22).

De acordo com Abreu (1962), a adoção do planejamento educacional pelos países da América Latina significava a possibilidade de tais países contrariem empréstimos de Fundos Educacionais para a Aliança do Progresso. Sem adotar o planejamento do sistema educacional, seguindo as recomendações da conferência de Santiago do Chile, os empréstimos não poderiam ser contraídos. No caso do Brasil, devido às características demográficas, políticas e econômicas, o empréstimo seria de cinquenta milhões de dólares anuais:

Veja-se, por exemplo, que, se ao Brasil couber o que é plausível, considerada sua expansão demográfica, política, econômica, um terço dos

fundos educacionais mínimos da Aliança para o Progresso, representaria ele perspectiva de auxílio ou empréstimo da ordem de cinquenta milhões de dólares anuais (ABREU, 1962, p. 30).

Consoante Abreu (1972), para o Brasil conseguir organizar o planejamento do sistema educacional havia a necessidade de reestruturar internamente as medidas que garantiam a organização desse sistema. Além disso, era necessário elaborar projetos educacionais que atendessem aos critérios recomendados pelos fundos de cooperação internacional da educação, superando as imprecisões e subjetivismos que predominavam por um planejamento educacional racionalmente organizado:

Precisa o Brasil deixar, a fase a que chamaríamos de pensamentos desejosos em educação, vaguidades impressionistas, dos subjetivismos gratuitos das nossas pitonisas educacionais, para ingressar na era do planejamento educacional racionalmente estabelecido, partindo da hierarquização de prioridades lastreadas por uma filosofia educacional consequente e chegando aos *projetos*, tecnicamente elaborados, como etapa final do planejamento (ABREU, 1962, p. 31).

REFORMA UNIVERSITÁRIA - LEI Nº 5.540/68

Objetivo principal da reforma universitária, segundo Fernandes (1975), Sucupira (1980) e Bomeny (2001), foi padronizar o funcionamento da educação superior brasileira, disciplinando instâncias organizacionais, controlando o crescimento de instituições isoladas e estabelecendo metas e ações para as universidades.

A reforma universitária pretendeu superar o conglomerado de escolas superiores, denominado “universidades”, com a sua inconsistência institucional. Baseado em Fernandes (1975), as “universidades” possuíam duas funções atrofiadas, a saber, a transmissão dogmática de conhecimentos e a preparação de profissionais liberais. Com as funções de transmissão de conhecimentos e preparação de profissionais liberais cada vez mais atrofiadas, conforme Fernandes (1975), as universidades não conseguiram desenvolver as funções de pesquisas científicas com o objetivo de produzir conhecimento original e formar um horizonte intelectual capaz de analisar criticamente as opções históricas da sociedade brasileira. Apesar de, no período entre 1930 e 1960, o número de estabelecimentos de ensino superior ter aumentado cinco vezes em relação aos períodos anteriores, o *padrão brasileiro de escola superior* foi mantido:

De 1800 a 1889 foram criados no Brasil 14 estabelecimentos de ensino superior; de 1890 a 1929, isto é, sob a I República, foram criados mais 64 estabelecimentos de ensino superior; de 1930 a 1960 foram criados mais 338

estabelecimentos de ensino superior. Em suma, a I República multiplicou por 4,5 o número desses estabelecimentos; e os governos posteriores à revolução de 30 quase repetiram a façanha, mas com referência à herança recebida, conjuntamente, da monarquia e da I República (só entre 1950-1959, criaram 178 estabelecimentos de ensino superior, o que representava 2,5 do que se fizera entre 1800-1930) (FERNANDES, 1975, p. 46).

Consoante Fernandes (1975), o processo de expansão do ensino superior ganhou novos contornos nos anos de 1960. Todavia, esses contornos apontam sérias distorções do ensino superior. A maior oferta de estabelecimentos de ensino superior não significou a democratização desse nível de formação. Pelo contrário, apesar de a expansão dos estabelecimentos ter continuado na década de 1960, os dados informam que, em 1965, somente 1,27% do total dos alunos do Brasil estavam matriculados no ensino superior, chegando esse índice em 1972 a 3,38%. Esses dados permitem que Fernandes (1975) afirme que o ensino superior, no Brasil, era elitizado: “esses dados sugerem que o ensino superior brasileiro é, basicamente, um ensino de elite e para elite” (FERNANDES, 1975, p. 37).

A reforma universitária, conforme Bomeny (2001), não foi elaborada por uma única pessoa. Foi resultado do trabalho de um grupo criado para discutir o tema, embora, a reunião e organização do material produzido ao longo do trabalho de construção do texto da reforma universitária tenha ficado, na maioria das vezes, sob a responsabilidade de Newton Sucupira.

De acordo com Bomeny, o anteprojeto da Lei nº 5.540/68 só pode ser redigido em um prazo curto, trinta dias, porque o Parecer nº 53/66 e o Decreto nº 252/67 deram subsídios legais às discussões do grupo de trabalho encarregado de escrever o projeto reformador, uma vez que determinavam a reestruturação das universidades federais: “a reforma não foi discutida no curto espaço de tempo concedido ao Grupo de Trabalho. Grande parte das mudanças decorrentes foi fruto de debates dentro do Conselho Federal de Educação desde 1962” (BOMENY, 2001, p.72).

Para Bomeny (2001), o consenso que havia entre os educadores que compunham o Conselho Federal de Educação sobre a necessidade de reformar a universidade foi possível graças às situações que ameaçavam as potencialidades e possibilidades da educação superior, tais como, as rotinas cristalizadas, os preconceitos e os privilégios. Assim, afirma a autora,

Se a universidade é um “dever ser”, algo que em sua essência deve se abrir para mudanças, tais ameaças comprometiam, principalmente, a essência da universidade, a plasticidade necessária para o ajuste do ritmo das mudanças culturais e do progresso científico e tecnológico (BOMENY, 2001, p. 73).

Neste contexto, consoante Bomeny (2001), em um primeiro momento, o governo determinou, através do Parecer nº 53/66, que as mudanças na estrutura das universidades

ficassem sob responsabilidade de cada uma delas, baseadas em princípios e normas gerais instituídos pelo Conselho Federal de Educação. Em seguida, o governo mudou de ideia e adotou uma postura mais inflexível quando colocou em vigor o Decreto nº 252/67. Nesse documento ficou previsto o seguinte:

1. Não duplicação de meios para fins idênticos.
2. Integração do ensino e pesquisa.
3. Estudos básicos em um sistema comum de unidade.
4. Unidades próprias para o ensino profissional e para a pesquisa aplicada.
5. Atividades interescolares.
6. Órgãos de coordenação central.
7. Sistema departamental obrigatório.
8. Órgãos setoriais (BOMENY, 2001, p. 73).

O referido decreto, como indica Bomeny (2001), foi uma reação do governo à resistência das universidades em relação ao Parecer nº 53/66 e sinalizou a falta de entendimento entre o governo federal e as diversas instituições universitárias espalhadas pelo país. A resistência maior partiu das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que se recusaram a se transformarem em institutos:

Acontece, no entanto, que estas faculdades, valendo-se do controle que exercem nas cúpulas deliberativas, frustraram todo intento de reforma que atingisse em substância o regime tradicional, opondo-se tenazmente a toda forma de integração que se baseasse na faculdade de Filosofia ou qualquer outro tipo de unidades que viessem a constituir o sistema básico comum (SUCUPIRA apud BOMENY, 2001, p. 74).

Cabe ressaltar, ainda, que, segundo Bomeny (2001), o Decreto nº 252/67, alterando a estrutura de organização da universidade de maneira impositiva, estava em sintonia com a defesa de uma universidade que tivesse na mudança, seu eixo de orientação.

Dentre as medidas da reforma universitária de 1968 que, de acordo com Fávero (2006), tiveram a intenção de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem as seguintes: “[...] o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação” (FÁVERO, 2006, p. 34).

A reforma do ensino superior da década de 1960, conforme Fávero (2006) e Chauí (2001), considerava a universidade como uma instituição que possuía o papel social de conseguir produzir e executar ações, visando o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Todavia, para cumprir esse papel, a reforma do ensino superior impôs à universidade uma série de diretrizes nas quais a racionalização administrativa e financeira da estrutura universitária passou a ser o centro das ações e medidas adotadas por todas as instituições

universitárias brasileiras.

Segundo Marilena Chauí (2001), de uma forma geral, a reforma do ensino superior da década de 60 começou a deslocar a universidade brasileira da condição de instituição à condição de organização. Essa reforma foi o embrião para as mudanças que aconteceram no ensino superior brasileiro ao longo dos anos de 1980, e principalmente, na década de 1990. A mudança radical na concepção da universidade brasileira implicou o seguinte: a lógica da organização ao substituir a lógica da instituição eliminou a universalidade das práticas sociais aspiradas pela universidade. Então, temos que:

Uma *Organização* difere de uma instituição por definir-se por outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição universitária é crucial é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber), por quê, para que e onde existe (CHAUÍ, 2001, p. 187, grifo no original).

Neste caso, consoante Chauí (2001), não aspirar à universalidade significa que a referência da universidade, concebida como uma organização, é a competição com outras organizações iguais. Competição para verificar se os objetivos particulares estabelecidos, quando comparados com os objetivos de organizações congêneres, foram alcançados e expressam a eficácia e a eficiência da universidade. Entretanto, conceber a universidade como uma instituição significa que o papel social da universidade possui os princípios e valores da sociedade como referência, ou seja, “a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) (CHAUÍ, 2001, p. 188).

Para Chauí (2001), a transformação na maneira de conceber a estrutura do ensino superior brasileiro, iniciada com a Lei nº 5.540/68, e alterada entre as décadas de 1970 e 1990, permitiu que as universidades deixassem de ser instituições para tornarem-se organizações. Transformação que, de uma forma geral, pode ser sintetizada em três etapas: universidade funcional, universidade de resultados e universidade operacional.

Dentre as características da universidade funcional, Chauí (2001) destaca as seguintes: universidade destinada à formação rápida de profissionais requisitados pelo mercado de trabalho, alteração dos currículos, programas e atividades para atender às exigências do

mercado, abertura de muitos cursos superiores, subordinação do Ministério da Educação e Cultura ao Ministério do Planejamento. Além de pontuar essas características, Chauí (2001) argumenta que tal modelo de universidade foi a contrapartida da ditadura à classe média que se constituía em sua base política e ideológica: “A *universidade funcional*, dos anos 70, foi o prêmio de consolação que a ditadura ofereceu a sua base de sustentação político-ideológica, isto é, a classe média despojada de poder” (CHAUÍ, 2001, p. 189, grifo no original).

PÓS-GRADUAÇÃO, MODERNIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A formação de recursos humanos qualificados no nível pós-graduado, segundo Alberto Coimbra (1972), Antonio Paes de Carvalho (1972), Carlos Chagas Filho (1972), Maria Aparecida Campos (1972), Newton Sucupira (1972) e Paulo de Góes (1972), contribui para o desenvolvimento científico e tecnológico de um país. Na perspectiva desses autores, o avanço da ciência e da tecnologia impulsiona o desenvolvimento econômico e social de uma determinada região ou país. Nesse sentido, o desenvolvimento econômico e social corresponde a um estágio de evolução que países subdesenvolvidos deverão passar para alcançar o progresso.

De acordo com Campos (1972), os recursos humanos precisam ser qualificados ao máximo para que o país consiga explorar o imenso potencial de riquezas materiais. Dessa forma, o planejamento governamental precisa considerar que a pós-graduação *stricto sensu* é indispensável para o Brasil alcançar o desenvolvimento sócio-econômico: “A pós-graduação se vem impondo no Brasil como uma exigência do desenvolvimento sócio-econômico, inserida no contexto de um planejamento governamental que visa à rápida e total atualização do potencial de riqueza do país” (CAMPOS, 1972, p. 232).

Conforme Chagas Filho (1972), a entrada em funcionamento de cursos de mestrado na Universidade do Brasil, no início da década de 1960, marcou a evolução do ensino superior no país. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* seriam responsáveis por retirar o Brasil do atraso em relação a alguns países latino-americanos:

A criação dos cursos de pós-graduação marca data na evolução do ensino superior em nosso país. Pode-se até mesmo afirmar que, sem a sua criação, estaríamos na mesma fase de atraso em que se encontram alguns países latinos que não puderam ainda empreender essa etapa na evolução do respectivo sistema educacional, por circunstâncias várias (CHAGAS FILHO, 1972, p. 241).

A evolução do ensino superior brasileiro, em conformidade com Sucupira (1972), está acontecendo através de uma expansão sem precedentes no número de matrículas e do

surgimento de novas carreiras do ensino superior impostas “pela diferenciação do mercado de trabalho, decorrência do desenvolvimento industrial” (SUCUPIRA, 1972, p. 216). Essas mudanças aconteceram, em especial, entre os “anos 50 e terminou por concretizar-se em 1968, com uma série de medidas objetivas e operacionais determinadas pelo governo”(SUCUPIRA, 1972, p. 215).

Segundo Sucupira (1972), as mudanças que aconteceram no ensino superior brasileiro depois da entrada em vigor da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, foram decisivas para ajustar a estrutura organizacional das universidades ao projeto de desenvolvimento nacional, facilitando a produção de ciência e tecnologia nessas instituições: “Já se acusam os traços da nova Universidade concebida pela Reforma para ajustar-se ao projeto nacional de desenvolvimento e destinada a tornar-se o lugar de produção científica e tecnológica e centro de difusão e criação cultural” (SUCUPIRA, 1972, p. 216).

Consoante Coimbra (1972), o crescimento industrial, que o Brasil registrou no decorrer da década de 1960, requeria um número crescente de recursos humanos qualificados para atuar em novos processos profissionais. A pós-graduação *stricto sensu* contribuiria para o desenvolvimento industrial do país se fosse capaz de formar e treinar, em grande quantidade, os recursos humanos que os setores industriais necessitavam:

A grande expansão industrial que se vem verificando no Brasil nos últimos anos requer um número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas, processos, métodos e aparelhagem. Esses profissionais devem ser formados e treinados em taxa acelerada (COIMBRA, 1972, p. 288).

De acordo com Campos (1972), a associação entre a formação oferecida nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* ao processo de industrialização do Brasil, colocou em destaque o fenômeno do desenvolvimento. Em geral, Campos (1972) sintetiza a ideia de desenvolvimento a partir da perspectiva de autores que consideram natural a evolução social da humanidade:

Essa vinculação dos estudos avançados que a pós-graduação significa, no processo desenvolvimentista, leva-nos a focalizar – para a plena compreensão de suas coordenadas – o fenômeno hoje designado como “desenvolvimento”. O desenvolvimento tem sido condição natural de todos os grupos humanos, caracterizado como evolução da humanidade, no curso da história, da vida das cavernas à conquista da lua (CAMPOS, 1972, p. 233).

Em resumo, a nosso ver, existiu uma perspectiva que defendeu a formação de recursos humanos qualificados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em grande quantidade, para atender as demandas provenientes do processo de industrialização do país. Dessa forma, a introdução da atividade de pesquisa no ensino superior aconteceria através da reestruturação

organizacional da universidade, com o objetivo de garantir a produção de ciência e tecnologia, considerando natural a evolução rumo ao desenvolvimento econômico e social. Para alcançar esse objetivo era fundamental a adoção de planejamento racional das funções universitárias, racionalizando os possíveis desajustamentos que o acelerado processo de industrialização impingia à universidade.

Todavia, de acordo com Miriam Limoeiro Cardoso (2005) e Florestan Fernandes (2009), em geral, o desenvolvimento econômico de um país pode ser explicado sem recorrermos à ideia de que o crescimento econômico é condição natural dos grupos sociais, marcando a evolução da humanidade através do avanço da ciência e da tecnologia.

Ao analisar as mudanças que aconteceram no Brasil e na América Latina, entre as décadas de 1950 e 1970, Fernandes (2009) estabeleceu relações entre a sociologia, modernização dependente e revolução social. Na apresentação dessas relações problematizou o desenvolvimento econômico, indo de encontro à ideia de que as explicações produzidas pela ciência, em geral, e pela sociologia, em particular, eram neutras. Para Fernandes (2009), nutrir ideais iluministas de transformação social através da ciência era algo inconsistente em meados do século XX porque a ciência e a tecnologia são controladas por forças sociais extracientíficas:

Hoje já não se pode alimentar as ilusões iluministas, humanitárias e moralistas dos cientistas dos séculos XVIII e XIX, resíduos de uma herança filosófica idealista e pré-científica. A utopia da “revolução através da e pela ciência” perdeu consistência. Primeiro, porque a ciência e suas irradiações práticas na “tecnologia moderna” foram por igual absorvidas e controladas por forças sociais extra e anticientíficas. Como matriz de um conhecimento racional, ele não teve potencialidades para destruir o contexto irracional dentro do que se fomentou sua expansão teórica e sua conversão em força prática. Segundo, porque a libertação do homem por novas formas de organização social se deu de modo parcial e incompleto (FERNANDES, 2009, p. 122).

De acordo com Fernandes (2009), a defesa de explicações sociológicas neutras contribuiu para que a sociologia assumisse a condição de “serva do poder”. Essa condição foi possível porque as instituições responsáveis por produzir pesquisas, universidades e centros de pesquisa, foram impregnadas por orientações ideológicas que impediam a sociologia de produzir explicações capazes de negar a ordem social (capitalista) existente:

Até agora, a Sociologia (e com ela os sociólogos) nunca passou de “serva do poder”. Mas isso não se deu porque a Sociologia esteja condenada a ser e a manter-se uma “ciência burguesa”. A razão é outra. As universidades, os centros de pesquisa e os condicionamentos exteriores da própria sociedade impregnaram a Sociologia (e com ela os sociólogos) de orientações ideológicas que neutralizaram todas as dimensões do conhecimento sociológico que possam transcender e negar a ordem social existente (e, portanto, ajudar a superá-la). A maioria dos sociólogos adaptou-se, por treinamento e por outros motivos, a essa conformação mais ou menos imposta

e dirigida (FERNANDES, 2009, p. 124).

Todavia, mesmo afirmando que a sociologia foi impregnada por orientações ideológicas que neutralizaram dimensões do conhecimento sociológico capazes de constatar e negar a ordem social capitalista, Fernandes (2009) não reduz a explicação sociológica à função de “ciência burguesa”. Para ele, as deformações impostas à sociologia poderiam ser corrigidas e retificadas por explicações elaboradas a partir de um conhecimento científico que levasse em consideração as transformações históricas da sociedade capitalista: “a sociologia sofreu, [...], uma deformação, que nos compete corrigir e retificar, para chegarmos a explicações adequadas a mudanças que não podem ser concebidas e efetuadas sem conhecimento científico prévio da realidade” (FERNANDES, 2009, p. 124).

A preocupação de Fernandes (2009) com as explicações elaboradas pelas pesquisas sociológicas possuía o objetivo de questionar a neutralidade atribuída às explicações sociológicas, estimulando o pensamento crítico a analisar os efeitos do capitalismo dependente e do neocolonialismo. Conforme Fernandes (2009), as pesquisas científicas produzidas nas nações que detêm a hegemonia do modo de produção capitalista estariam contribuindo para neutralizar explicações que neguem e contestem a ordem social capitalista, minimizando os efeitos negativos da modernização dependente. Nesse sentido, Fernandes (2009) defende a necessidade de produzir conhecimento científico, a partir da perspectiva crítica, capaz de analisar os efeitos negativos da modernização dependente nos países periféricos:

Não se pode esperar que a produção científica, nesse nível, seja criada nos centros de investigação e de ensino daquelas nações. Se quisermos dispor desse tipo de conhecimento, teremos de produzi-lo por nossos próprios meios. Do mesmo modo, se pretendermos que ele seja usado praticamente, teremos de torná-lo acessível à percepção média dos não especialistas e de forçar o aparecimento de controles reativos favoráveis a sua utilização prática. As universidades, os centros de pesquisas e os serviços de aplicação ou tecnologia, como estão organizados atualmente, não se ajustam a essa função. Moldados pelos valores, pelos modelos e pelos fins que prevalecem em instituições análogas nas nações hegemônicas, ignoram ou negligenciam essa necessidade (FERNANDES, 2009, p. 129).

Desse modo, Fernandes (2009), ao realizar uma análise sobre o conhecimento científico produzido pela sociologia, insere essa produção em limites que extrapolam a estrutura organizacional da universidade. Para ele, a universidade e os centros de pesquisa dos países periféricos podem ser moldados a partir de interesses, valores e modelos que prevalecem em instituições equivalentes nos países hegemônicos.

A partir da contribuição de Fernandes (2009), destacamos que a subordinação da

universidade brasileira aos interesses, valores e modelos de instituições de educação superior dos países hegemônicos não é apresentada por Campos (1972), Carvalho (1972), Chagas Filho (1972), Coimbra (1972), Sucupira (1972) e Góes (1972). Em geral, esses autores, defendem que o desenvolvimento científico e tecnológico proporcionará uma revolução nas condições econômicas e sociais do Brasil. A ciência será um dos pilares do desenvolvimento industrial projetado para o país, proporcionando transformações rumo ao progresso.

De acordo com Fernandes (2009), a absorção de ideias, instituições, valores e técnicas sociais que os países latino-americanos experimentaram por causa da expansão do mercado capitalista moderno foi uma mudança que pode ser denominada de modernização dependente: “dos períodos da ‘conquista’ até hoje, os povos da América Latina só conheceram um tipo de modernização induzida e dependente” (FERNANDES, 2009, p. 130).

Em conformidade com Fernandes (2009), nos países latino-americanos, a mercantilização do trabalho livre e a integração nacional do mercado interno orientaram a implantação de uma nova infra-estrutura econômica para auxiliar um novo ciclo de acumulação do capital. Em meados do século XX, essas mudanças consistiram em:

Um processo básico de diferenciação econômica, de estratificação social e de desenvolvimento urbano-comercial ou urbano-industrial, aparecia como o *flat* da evolução histórica interna. As similaridades estruturais com as sociedades centrais, a fusão e dissimulação de interesses privados “nacionais” com interesses privados “estrangeiros” através das instituições econômicas, sociais e políticas, a aparência de que os centros de decisão estavam se autonomizando ao mesmo tempo em que se internalizavam e, principalmente, a ilusão de que a cultura importada era uma fonte de autonomização cultural, econômica e política, forjaram uma consciência falsa da situação. Assim, ignorou-se o que representava a modernização dependente e criou-se um estado trepidante de euforia, que proclamava cada “progresso importado” como uma conquista valiosa, seja para a “independência nacional”, seja para a “consolidação da democracia” (FERNANDES, 2009, p. 131, grifo no original).

A modernização dependente, consoante Fernandes (2009), permitiu a substituição da forma de dominação exercida pelos países hegemônicos do modo de produção capitalista sobre os países da América Latina. O colonialismo foi substituído por mecanismos de mercado, dinamismos culturais e processos políticos indiretos. Se o colonialismo se tornou oneroso, arriscado e ineficiente, o imperialismo era menos oneroso e proporcionava um controle externo mais efetivo:

Em nossa época, a coincidência entre os efeitos desse tipo de crescimento (que criou um mercado interno atraente e em expansão ou consideráveis potencialidades de industrialização) com as transformações do capitalismo no exterior fomentou um novo imperialismo, organizado, como o antigo colonialismo, a partir de dentro. Esse imperialismo requeria um padrão de

modernização ao mesmo tempo intensivo, extensivo e exigente. Já não se tratava apenas de dar o impulso e captar os resultados; mas de fornecer, juntamente com ideias, instituições, técnicas e valores sociais, o dimensionamento da economia, da cultura e da sociedade (como *devem* organizar-se e funcionar escolas, empresas industriais ou financeiras, o exército, a família, o Estado etc.) (FERNANDES, 2009, p. 131).

Segundo Fernandes (2009), a modernização dependente se desenrolou através da implantação de instituições, estruturas econômicas e sociais. Os valores difundidos no processo de modernização dependente afirmavam a importância de alcançar índices de crescimento nas diferentes formas de organização da economia, da sociedade e da cultura. Cada índice alcançado representava um passo a mais na incorporação dos países subdesenvolvidos ao espaço econômico, sociocultural e político dos países desenvolvidos. Em geral, esses valores enalteciam a liberdade e a livre-iniciativa existentes nos países hegemônicos do capitalismo mundial, sem problematizar as formas de dominação inerentes ao processo de modernização dependente, em outras palavras, “em nome da ‘liberdade’ e da ‘livre-iniciativa’ o que se faz é intensificar a dominação externa, sem limitações e revitalizar distâncias econômicas, sociais e políticas que estariam condenadas ao desaparecimento” (FERNANDES, 2009, p. 132).

A modernização dependente se consolidou na América Latina, conforme Fernandes (2009), com a intensificação do poder político do Estado nesses países. O poder político estatal assegurou a transição do colonialismo para o imperialismo, garantindo a associação entre capitalismo dependente e capitalismo monopolista:

O meio para manter-se essa transição – que não tem enfrentado a repulsa e a oposição que deveria receber – é a intensificação do monopólio social do poder político estatal. Portanto, é nessa esfera que a modernização dependente acentua-se com maior vitalidade, impelindo a transformação das formas autoritárias de governo presidencialista (ligadas à dominação oligárquica tradicional, à democracia restrita ou à democracia ampliada conforme o país considerado), em governos definitivamente totalitários (embora formalmente embricados a “regimes constitucionais e democráticos”). Dessa forma, a evolução interna do capitalismo dependente e a evolução externa do capitalismo monopolista se completam (FERNANDES, 2009, p. 132).

As mudanças, que a modernização dependente provoca, permitem Fernandes (2009) afirmar que a sociologia não pode restringir os problemas da mudança social como questões neutras. A modernização dependente, que aconteceu na América Latina a partir de meados do século XX, não impediu que grupos sociais lutassem contra os efeitos negativos desse processo, apresentando projetos alternativos a essa transformação. A oposição capitalismo versus socialismo gerou conflitos intensos na América Latina. Todavia, a possibilidade de revolução social não foi descartada por Fernandes (2009). Para ele, o avanço da modernização dependente

contribuiu para surgimento de duas perspectivas de revolução social, “revolução dentro da ordem” e “revolução contra a ordem existente”,

‘revolução dentro da ordem’ significaria conquista de autonomia dentro do ‘desenvolvimento capitalista’, superação do crescimento por incorporação ao espaço econômico, sociocultural e político das nações capitalistas hegemônicas e da superpotência capitalista (EUA). Enquanto que ‘revolução contra a ordem’ envolve algo mais complexo; uma real ruptura com o passado e com o presente, bem como a criação de um novo patamar evolutivo (FERNANDES, 2009, p. 126).

As duas perspectivas de revolução social apresentadas por Fernandes (2009) possuem a finalidade de contribuir para a criação de um padrão de modernização autônoma. A modernização autônoma depende da produção de conhecimentos científicos originais:

A emergência e consolidação de processos de modernização autônoma dependeriam de um certo teto tecnológico-educacional mínimo e da capacidade do país considerado de produzir uma certa massa de conhecimentos originais nas esferas da ciência pura, da ciência aplicada e da tecnologia de base científica (FERNANDES, 2009, p. 132).

Porém, Fernandes (2009) indica que existem dificuldades para um país dependente alcançar a autonomia na área científica e tecnológica. Essas dificuldades consistem na falta de recursos materiais devido à exportação do excedente econômico; falta de uma política de integração nacional; um sistema educacional preocupado em imitar as ações predominantes nos países hegemônicos e na produção de pesquisas adaptadas às exigências de aplicação de conceitos. As dificuldades apresentadas impedem a superação da condição de dependência:

Se um país é, ao mesmo tempo, subdesenvolvido e dependente, e está incorporado ao espaço econômico, sociocultural e político do “mundo capitalista”, a conquista de autonomia progressiva de desenvolvimento científico-tecnológico é muito difícil. A exportação de excedente econômico; a educação copiada de fora; a pesquisa científico-tecnológica apenas adaptada a fins secundários, de segunda mão e de demonstração; a falta de uma política de integração nacional agressiva e revolucionária etc., convertem a heteronomia (ou dependência) numa condição permanente, em contínua diversificação e intensificação (FERNANDES, 2009, p. 133).

Nesse sentido, consoante Fernandes (2009), a modernização autônoma através de uma “revolução dentro da ordem” seria o momento no qual a ciência e a tecnologia produzidas nos países dependentes conseguissem uma autonomia relativa capaz de permitir um corte no processo de incorporação econômica, cultural e política que os países hegemônicos exercem sobre os países dependentes:

O país subdesenvolvido e dependente, que importa ciência e tecnologia científica, sempre enfrenta decisões políticas para se assegurar o máximo de autonomia relativa em seu desenvolvimento científico-tecnológico. Se está

preso ao contexto capitalista, mesmo sob a hipótese de preservação e de expansão do “sistema”, o ponto zero do desenvolvimento científico-tecnológico relativamente autônomo começa quando é possível *cortar* a incorporação ao espaço econômico, sociocultural e político dos países hegemônicos (portanto, através de uma ‘revolução dentro da ordem’) (FERNANDES, 2009, p. 133).

Segundo Fernandes (2009), a modernização autônoma através da ‘revolução contra a ordem’ aconteceria com a mudança do regime capitalista para o regime socialista. A mudança para o regime socialista não significa que os países subdesenvolvidos e dependentes deixarão de tomar decisões políticas para conquistar autonomia relativa no terreno do desenvolvimento científico e tecnológico. Pelo contrário, também nesse regime a transição da absorção de ciência para uma produção original passaria pela elaboração de políticas que iriam estabelecer as linhas gerais do desenvolvimento científico e tecnológico que um determinado país periférico pretende alcançar:

No contexto socialista, por sua vez, as decisões políticas não são menos importantes. Um país subdesenvolvido, que se libera nacionalmente pela revolução socialista, e por meio dela procura expandir a ciência e a tecnologia científica, passando gradualmente da absorção ativa para a produção original, precisa necessariamente estabelecer as linhas do seu próprio desenvolvimento científico-tecnológico (FERNANDES, 2009, p. 135).

Em resumo, para Fernandes (2009) as investigações produzidas pela sociologia não podem ficar restritas aos padrões estabelecidos pelo processo de modernização dependente, ou seja, precisam romper com a tendência predominante que atribui neutralidade às pesquisas sociológicas. A sociologia poderia explicar o funcionamento da modernização dependente e da revolução social em curso na América Latina. O subdesenvolvimento e a dependência dos países periféricos não são fenômenos naturais. Para problematizar a dependência dos países periféricos sem ser ou estar limitado pelos padrões estabelecidos pela modernização dependente, Fernandes (2009) ressalta a importância de produzir conhecimento científico a partir da perspectiva crítica.

Ao adotar essa perspectiva, de acordo com Cardoso (2005), Florestan Fernandes formulou o conceito de capitalismo dependente, conceito que contribuiu teoricamente para entendermos aspectos da teoria do desenvolvimento capitalista: “Penso que a sua formulação sobre o capitalismo dependente constitui, sim, uma contribuição importante à teoria do desenvolvimento capitalista” (CARDOSO, 2005, p. 16).

Segundo Cardoso (2005), o conceito de capitalismo dependente se opõe à concepção sistêmica que explica o desenvolvimento através da ideia de centro e periferia. A concepção

sistêmica criticada por Fernandes (1968) estava presente em Prebisch (1962) e no relatório da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) de 1965.

Na concepção sistêmica, em conformidade com Cardoso (2005), a diferença no interior do sistema econômico mundial ocorre porque os avanços técnicos foram diferentes nos países do centro e da periferia. O desenvolvimento e o subdesenvolvimento são explicados através do progresso técnico, fator responsável pelo desenvolvimento dos países centrais e pelo atraso dos países periféricos. Para superar o atraso, os países periféricos deveriam organizar sua produção através de políticas de desenvolvimento que visassem impulsionar o processo de industrialização:

A concepção de Prebisch, bem como seus desdobramentos cepalinos, reconhece a existência de uma profunda diferenciação no interior do sistema econômico mundial, mas a atribui basicamente à diferença da forma como ocorre a propagação do progresso técnico em cada caso, isto é, no centro e na periferia. Tem, portanto, no progresso técnico a chave da diferenciação interna ao sistema econômico mundial. Essa concepção assume como seu objetivo o *desenvolvimento* das regiões periféricas e aponta a *industrialização* dessas regiões como a solução para alcançar aquele objetivo, o desenvolvimento (CARDOSO, 2005, p. 14, grifos no original).

A concepção sistêmica de explicação do sistema econômico mundial, consoante Cardoso (2005), foi adotada pela Cepal quando aquele órgão resolveu fortalecer o processo de industrialização da América Latina, a partir da década de 1960. A estratégia da industrialização serviria para desenvolver essa região periférica do mundo:

A Cepal, inicialmente sobre a direção do próprio Prebisch, continuará seguindo esses mesmos objetivos, fortalecendo a via da industrialização da América Latina como o grande meio para ‘desenvolver’ essa parte da periferia do ‘sistema econômico mundial’ (CARDOSO, 2005, p. 14).

De acordo com Cardoso (2005), o conceito de capitalismo dependente, diferente da concepção sistêmica, não identifica no progresso técnico o elemento primordial de diferenciação entre os países de centro e de periferia. No conceito de capitalismo dependente o que interessa é a autonomia dos países no processo de expansão do modo de produção capitalista. A expansão capitalista pelo mundo, para Fernandes (1968) a partir de Cardoso (2005), produz o par autonomia/heteronomia. Desse modo,

Autonomia/heteronomia não é, como centro e periferia, uma concepção em que a diferenciação em questão seja designada por meio de expressões basicamente espaciais e seja decorrente da propagação desigual da técnica, mas uma concepção ancorada na capacidade ou não de decisão, direção e gestão do processo de produção e de reprodução do capital. Por meio do seu conceito de *capitalismo dependente*, Florestan atribui um conteúdo específico à heteronomia ou dependência capitalista (FERNANDES, 2009, p. 15, grifos no original).

Conforme Cardoso (2005), o conceito de capitalismo dependente não ignora que o sistema econômico mundial é o capitalismo, ao contrário, afirma essa condição. Como se trata do capitalismo o que interessa é a forma de integração específica e diferenciada que determinados países e regiões do mundo assume no fluxo de expansão capitalista:

Nesse sentido, entendo que o conceito de capitalismo dependente é, ao mesmo tempo, estrutural e histórico: define-se como parte de um determinado sistema de produção (capitalismo); como parte desse sistema num determinado momento de seu desenvolvimento na história (capitalismo monopolista); e como parte que é uma de suas especificidades nessa fase (parte heterônoma ou dependente do capitalismo monopolista) (CARDOSO, 2005, p. 16).

Para Cardoso (2005), o conceito de capitalismo dependente é uma formulação que não trata especificamente de uma dependência geral. Neste caso, dependência não constitui um instrumento capaz de manter relação com partes diferentes de um sistema, mas faz parte de um sistema específico, do modo de produção capitalista. Desse modo, o capitalismo dependente assume a função de ser um processo variável do capitalismo, processo moldado pelas forças hegemônicas que orientam a expansão do capitalismo pelo mundo:

O capitalismo opera como um sistema ou um conjunto, que desenvolve e integra de maneira desigual as economias autônomas e heterônomas que o compõem. Para Florestan, fica claro que se desenvolver de modo desigual faz parte da expansão do capital. O desenvolvimento desigual não constitui, pois, um acidente de percurso, nem um atraso de algum setor ou alguma região, porque no capitalismo moderno a acumulação do capital é criadora de desigualdades (CARDOSO, 2005, p. 21).

Tendo em vista que a expansão do capitalismo produz desigualdades, Fernandes (1968) consoante Cardoso (2005), promove uma problematização do subdesenvolvimento. Na análise sistêmica, o subdesenvolvimento é tratado como oposto ao desenvolvimento. Dessa forma, na relação entre as nações, algumas nações alcançaram o desenvolvimento científico e tecnológico, conseguindo iniciar um ciclo de desenvolvimento e outras nações foram incapazes de alcançar o progresso técnico, portanto, não conseguiram se desenvolver.

Porém, conforme Cardoso (2005), para Fernandes (1968), quem controla a expansão do capitalismo e determina o subdesenvolvimento de alguns países não é Estado-nação, mas o capital. Fernandes (1968) reconhece a importância do Estado-nação no processo de expansão, acumulação e reprodução do capital, sem ignorar, contudo, que, em última instância, é o capital que determina o surgimento de desigualdades, que se estabelece na relação capital trabalho:

O Estado-nação tem efetivamente uma importância imensa na implantação e na expansão capitalistas. No entanto, por mais que os processos envolvidos

pela acumulação e pela reprodução do capital passem pelos Estados-nações o que os determina é, em última análise, o próprio capital, especialmente na relação que estabelece com o trabalho. É basicamente por essas razões que qualquer análise do desenvolvimento capitalista que recorra ao nível das relações entre nações precisa ser logicamente precedida pela análise das relações entre as classes sociais fundamentais e sob o capitalismo, tanto nos seus pólos hegemônicos, quanto nos seus componentes autônomos e nos capitalistas dependentes (CARDOSO, 2005, p. 22).

Segundo Cardoso (2005), Fernandes (1968) compreende que as classes sociais na América Latina não conseguiram colocar em prática a possibilidade de desenvolvimento autônomo. Nas sociedades dependentes da América Latina, as frações burguesas não desempenharam funções voltadas para a construção de nações integradas e autônomas, mas se associaram às burguesias hegemônicas para repartir o excedente econômico. Essa associação produz uma super-exploração do trabalho:

Pode-se ponderar que não consta do projeto das burguesias capitalistas dependentes da América Latina a construção da nacionalidade visando a autonomia nacional. Essas frações burguesas se contentam com a acumulação máxima possível do capital, repartindo o excedente econômico com as burguesias hegemônicas. Assim procedendo, só fazem manter e ampliar a condição capitalista dependente. A exploração excedente que conduzem apenas fortalecem a condição dependente dessa modalidade de capitalismo. Além disso, a super-exploração que realizam é de tal magnitude que lhes parece requerer a restrição ao que de outro modo poderiam se tornar direitos da massa da população (CARDOSO, 2005, p. 26).

Nesse sentido, consoante Cardoso (2005), a associação entre as burguesias hegemônicas e as burguesias dos países periféricos se constitui em um dos campos de decisões da expansão do capitalismo. Essa associação produz capitalismo dependente e não subdesenvolvimento. A dominação interna e externa se combina para facilitar e promover o desenvolvimento do capital em questão. A partir da perspectiva de Fernandes (1968), em conformidade com Cardoso (2005), temos que a condição para superar o subdesenvolvimento é tomar a posição política de oposição ao capitalismo dependente. Essa posição política surgiu como uma possibilidade de transformação das relações desiguais, excludentes e autoritárias que predominam nas sociedades dependentes:

Se a condição para superar o “estado de subdesenvolvimento” é opor-se à condição capitalista dependente, então não é, pois, o desenvolvimento que será capaz de vencer o subdesenvolvimento. Seguindo Florestan, negar o subdesenvolvimento parece implicar a negação da ordem capitalista dependente. Dizendo de outra maneira, sob o capitalismo dependente, o desenvolvimento não é capaz de superar o subdesenvolvimento, ou ainda, o desenvolvimento pode, sim, acontecer; mas, se e quando possível, tende a fortalecer e não superar o caráter dependente desse capitalismo, conseqüentemente fortalecendo (e não superando) todo o rol de desigualdades e exclusões que caracterizam o capitalismo dependente (ideologicamente

rotulado como subdesenvolvimento) (CARDOSO, 2005, p. 32).

Para Cardoso (2005), o conceito de capitalismo dependente elaborado por Florestan Fernandes contribuiu para questionar as ideias desenvolvimentistas que apresentavam o processo de industrialização como uma saída para superar o subdesenvolvimento. Em conformidade com Cardoso (2005), as ideias desenvolvimentistas foram edificadas e coordenadas através da difusão ampla e maciça da ideologia do desenvolvimento, essa difusão produziu efeitos que se mostraram resistentes e vigorosos à análise crítica. A ideologia do desenvolvimento afirma que a união de todos é fundamental para acelerar o desenvolvimento nacional, todos devem trabalhar para amenizar a influencia de forças que criem resistência à mudança social:

Para que a aceleração do desenvolvimento torne-se viável, a ideologia do desenvolvimento afirma a necessidade de união de todos – todos os segmentos, todos os setores, todas as regiões –, bem com a necessidade da identificação e da luta contra o que seriam as resistências sociais à mudança. Chega-se ao ponto em que toda e qualquer crítica à ideia ou à perspectiva do desenvolvimento é identificada como uma dessas resistências à mudança. A ideologia desenvolvimentista identifica nessas resistências uma ameaça à ordem estabelecida; ordem que tais resistências estariam minando por dentro. Assim, aquela ideologia acaba por se definir e se qualificar pela fórmula “mudar, dentro da ordem, para garantir a ordem”, fórmula que Juscelino Kubitschek adotou com tanta clareza e que curiosamente costuma passar despercebida entre nós, mesmo atualmente (CARDOSO, 2005, p. 33).

Então, de acordo com Cardoso (2005), Fernandes (1968) ao utilizar o conceito de capitalismo dependente para se opor à ideia de subdesenvolvimento deslocou o debate sobre o desenvolvimento das esferas econômica, social e política para um debate mais amplo que envolve críticas à expansão do modo de produção capitalista pelo mundo. Esse deslocamento permitiu a elaboração de críticas à ideologia do desenvolvimento, que trata o desenvolvimento, privilegiando a esfera econômica. Além disso, abriu a discussão sobre o tipo de desenvolvimento que interessa às classes sociais dos países que vivem a variável capitalismo dependente.

Apresentamos a contribuição de Cardoso (2005) e Fernandes (2009) que nos ajudam a indagar a perspectiva de autores que publicaram artigos no periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* sobre a pós-graduação. Em geral, para Campos (1972), Carvalho (1972), Chagas Filho (1972), Coimbra (1972), Sucupira (1972) e Góes (1972), a adoção do modelo estadunidense de pós-graduação, *Graduate School* contribuiria para inserir a atividade de pesquisa no ensino superior e para formar recursos humanos qualificados, impulsionando o avanço da ciência e da tecnologia sobre todas as áreas da cultura humana, levando-as pelos

caminhos do progresso.

Além disso, para esses autores, a implantação da pós-graduação contribuiria para diminuir a distância entre o Brasil e os países desenvolvidos. Desse modo, o desenvolvimento do país é relacionado, apenas, às diferenças técnicas em relação às nações que exercem a hegemonia do modo de produção capitalista. Neste contexto, baseado em Campos (1972), a estratégia para alcançar o desenvolvimento seria “investir significativamente no nível mais alto de qualificação para forçar, a curto prazo, a formação de quadro diferenciado, capaz de exercer ação de liderança no processo desenvolvimentista” (CAMPOS, 1972, p. 235).

Contudo, a partir da contribuição de Cardoso (2005) e Fernandes (2009), destacamos que a revolução através da ciência foi um ideal iluminista que perdeu força no decorrer do século XX porque forças sociais extracientíficas passaram a controlar os rumos dos avanços científicos. Soma-se a essa crítica, o fato de que a libertação dos homens, através do conhecimento científico, aconteceu parcialmente. Se a ciência e a tecnologia possuem autonomia relativa, cabe ressaltar, segundo Fernandes (2009), que a organização estrutural de universidade e centros de pesquisa, em países capitalistas dependentes, pode ser orientada, exclusivamente, por interesses, valores e modelos que predominam nas instituições similares dos países hegemônicos.

Nesse capítulo, apresentamos mais considerações da análise que dominou o debate sobre a pesquisa educacional nos anos 1950-1960 e que sustentava a importância da pesquisa científica para a superação da condição de nação dependente de nações autônomas e desenvolvidas.

Como contraponto a essas análises, destacamos as contribuições de Florestan Fernandes e Miriam Limoeiro Cardoso que afirmam que a condição de subdesenvolvimento é uma condição econômica e não científica e/ou tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade investigativa, no Brasil, em geral, foi instituída na estrutura da educação superior. Essa composição contribuiu para dividir a educação superior em dois níveis, graduação e pós-graduação. Embora a importância da realização da atividade de pesquisa nos cursos de graduação seja reconhecida no debate sobre a reformulação do ensino superior, que culminou com a entrada em vigor da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, efetivamente, a atividade de pesquisa foi conferida, através da entrada em vigor do Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965, aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado.

A legislação educacional da década de 1960 confirmou a perspectiva que atribuía o avanço da ciência e da tecnologia à realização da atividade de pesquisa. Naquele momento, a importância concedida à ciência e à tecnologia, por causa das disputas econômicas entre os países que exerciam a hegemonia no mundo, foi um fator determinante para setores da sociedade brasileira voltarem sua atenção para a necessidade de o país participar do movimento de expansão da ciência e da tecnologia no mundo.

Desse modo, a necessidade de o Brasil participar do avanço da ciência e da tecnologia pelo mundo colocou em evidência a pequena quantidade de recursos humanos qualificados que o país possuía. A escassez de recursos humanos qualificados, por um lado, e uma educação superior que não priorizava a atividade de pesquisa em suas ações, por outro lado, foram duas características associadas como entraves ao progresso do país.

O projeto de introdução da atividade de pesquisa, na estrutura da educação superior brasileira, ganhou contornos mais definidos quando o argumento central passou a ser a capacidade de a pesquisa formar os recursos humanos qualificados necessários ao progresso do país.

A reestruturação organizacional das universidades brasileiras com a introdução da atividade de pesquisa, visando formar recursos humanos qualificados, foi uma ideia concebida para impulsionar o país rumo ao patamar no qual os países denominados desenvolvidos se encontravam. O atraso (subdesenvolvimento) econômico, social e político do Brasil, a partir dessa perspectiva, era consequência da distância científica e técnica do país em relação aos países considerados desenvolvidos.

O desenvolvimento econômico, social e político do país aconteceria através da industrialização, que não poderia acontecer sem uma quantidade suficiente de recursos humanos qualificados para atuar nas atividades industriais. O suporte que a ciência e a tecnologia proporcionariam ao processo de industrialização colocaria o país no caminho natural

do desenvolvimento.

Todavia, para a perspectiva crítica, o desenvolvimento de uma região ou de um país não é um fenômeno natural. As desigualdades entre os estados-nação não são provenientes de diferenças científicas e técnicas. Para essa perspectiva, a expansão do capitalismo pelo mundo produz formas de integração (desenvolvimento) específica e diferenciada de determinados países ou regiões à expansão capitalista pelo mundo.

Nesse sentido, a realização da atividade de pesquisa na educação superior, a formação de recursos humanos qualificados no nível pós-graduado e o debate sobre o sentido atribuído ao desenvolvimento do país são os eixos norteadores dos aspectos que apresentaremos a seguir, considerando o nosso foco na trajetória da pós-graduação, na pós-graduação em educação e na pesquisa educacional no Brasil.

De acordo com Paulo Góes (1972) e Newton Sucupira (1980), as iniciativas para a implantação da pós-graduação brasileira foram expressas pela primeira vez na legislação educacional com a entrada em vigor do Estatuto das Universidades Brasileiras, através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que ficou conhecido como reforma Francisco Campos. Para Sucupira (1980), “Francisco Campos pode ser considerado o pioneiro da pós-graduação *stricto sensu*” (p. 12).

Nesse Decreto ficou estabelecido que os cursos para graduados seriam cursos de especialização, aperfeiçoamento e doutoramento. Conforme Paulo Góes (1972), os cursos para graduados funcionavam “de modos os mais variados ao sabor das instituições, não concorrendo eficazmente para a formação de pessoal qualificado” (GÓES, 1972, p. 224), ou seja, de acordo com as orientações de cada instituição, o que prejudicava, de alguma forma, não só uma padronização na qualificação dos seus alunos, bem como a própria qualificação do profissional.

O funcionamento dos cursos de pós-graduação sem uma regulamentação direta desse nível da educação superior durou até 1965, quando entrou em vigor o Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, definindo a natureza dos cursos de pós-graduação a partir do artigo nº 69 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No entanto, baseado em Dermeval Saviani (2000), apesar de os efeitos legais do Estatuto das Universidades Brasileiras terem vigorado durante trinta anos, de 1931 a 1961, a vigência da lei não conseguiu evitar a mudança na concepção de cursos de pós-graduação. Os cursos de pós-graduação deixaram de ser cursos para completar a formação profissional oferecida nos cursos de graduação e passaram a ser cursos que desenvolviam a atividade de pesquisa.

A mudança de sentido atribuída à pós-graduação brasileira, segundo Alberto Coimbra

(1972), Antonio Paes de Carvalho (1972), Carlos Chagas Filho (1972), Maria Guidi (1972) e Paulo Góes (1972), dentre outros fatores, ocorreu porque os cursos de pós-graduação assumiram a responsabilidade de realizar a atividade de pesquisa dentro das universidades, visando formar recursos humanos qualificados para trabalhar nos órgãos públicos ou na iniciativa privada.

A formação de recursos humanos no nível pós-graduado, na década de 1950, consoante Maria Guidi (1972) e Eleonora Barros (1998), estava associada à ideia de que a implantação da atividade de pesquisa na pós-graduação contribuiria para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, facilitando a importação de *know how* necessário para impulsionar a industrialização do país.

A implantação dos cursos de pós-graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no início da década de 1960, em conformidade com Carvalho (1972), Chagas Filho (1972) e Góes (1972), foi uma iniciativa responsável por implantar cursos de mestrado e doutorado em parceria com universidades estadunidenses. Os cursos de pós-graduação que entraram em funcionamento na Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), naquela época, de acordo com Chagas Filho (1972), eram “nos moldes de *Graduate School*” (CHAGAS FILHO, 1972, p. 241, grifos no original). A influência do modelo da *Graduate school* contribuiu para que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do Brasil entrassem em funcionamento: “foi sem dúvida a iniciativa tomada pela então Universidade do Brasil que deu início à implantação do sistema o qual posteriormente veio a se configurar na chamada modalidade de pós-graduação *stricto sensu*” (CHAGAS FILHO, 1972, p. 241, grifos no original).

Em resumo, a mudança no sentido atribuído aos cursos de pós-graduação com a introdução da atividade de pesquisa nesse nível de formação pode ser assinalada a partir da implantação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no início da década de 1960, na UFRJ.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área da educação, segundo Saviani (2000), entraram em funcionamento no início da década de 1970. Todavia, conforme Aparecida Joly Gouveia (1971), a realização de pesquisas educacionais no Brasil aconteceu, de forma sistematizada, antes da entrada em funcionamento dos cursos de mestrado e doutorado em educação, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Para Fernando de Azevedo (1964) e Lourenço Filho (1964), a criação do Inep, em 1938, inaugurou um processo, nunca experimentado pelo sistema educacional brasileiro, que consistiu em reunir documentação, organizar dados, difundir ideias pedagógicas e realizar pesquisas educacionais.

A partir da criação do Inep, duas medidas importantes foram tomadas dentro daquele

órgão que contribuíram para o processo de consolidação das pesquisas educacionais no Brasil: primeiro, a entrada em circulação do periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, em 1944; segundo, a entrada em funcionamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), em 1955.

Com a implantação dos cursos de mestrado e doutorado em educação, segundo Luiz Antonio Cunha (1978), aconteceu um deslocamento na formação de recursos humanos e na realização de pesquisas educacionais do Inep para a pós-graduação *stricto sensu*.

Segundo Maria Aparecida Campos (1972), existe uma relação objetiva entre o potencial de riqueza de um país, os seus recursos naturais e seus recursos humanos “o potencial de riqueza de um país é representado por seus recursos naturais (de características materiais) e por seus recursos humanos” (CAMPOS, 1972, p. 233).

Consoante Campos (1972), é imprescindível que forças dinamizadoras atuem sobre os recursos naturais e humanos. A atuação sobre os recursos humanos não pode perder de vista que “os recursos humanos representam papel relevante: o homem, pela força de sua inteligência, é fonte de poder, capaz de atuar sobre os recursos materiais, transformando-os em valor ambicionável na aspiral do progresso” (CAMPOS, 1972, p. 233).

Dessa forma, identificamos, como um aspecto importante no debate sobre a pós-graduação brasileira, a partir de Campos (1972), Chagas Filho (1972), Góes (1972) e Guidi (1972), que a fixação da atividade de pesquisa nas universidades brasileiras através da implantação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* possuía a finalidade de formar recursos humanos qualificados para atuar em órgãos do governo e da iniciativa privada, contribuindo, no entendimento desses autores, para o processo de industrialização do país.

Nesse sentido, a partir de Durmeval Mendes (1972), Maria Campos (1972) e Newton Sucupira (1972, 1980), entendemos que era necessário reorganizar o sistema educacional do país, desde a educação básica até a educação superior. Na educação superior, conforme Sucupira (1972, 1980), a reorganização ocorreu com a entrada em vigor da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, lei que ficou conhecida como reforma universitária.

Na reorganização do sistema educacional brasileiro, em conformidade com Mendes (1972), não poderiam ser descartadas as contribuições da pesquisa educacional para a resolução de problemas que vigoravam. A partir da contribuição de Campos (1972) e Mendes (1972), entendemos que os programas de pós-graduação em educação, acompanhando a tendência da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, possuíam a tarefa de formar recursos humanos qualificados sem recusar a tarefa de produzir pesquisas educacionais que produzissem subsídios para implementação de mudanças no sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, na década de 1970, os programas de pós-graduação em educação começaram a assumir a função de formar recursos humanos e produzir pesquisas educacionais, atividades que também eram desenvolvidas pelo Inep, principalmente, a partir da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

Para Durmeval Mendes (1972), as atividades do Inep e dos programas de pós-graduação em educação poderiam conviver sem conflitos porque a atuação dos programas de pós-graduação em educação deveria ser articulada através da colaboração das universidades com instituições produtoras e consumidores de pesquisa educacional. Mendes (1972) defendeu a colaboração científica entre os órgãos que produzem e consomem pesquisas educacionais quando apresentou proposições para a entrada em funcionamento do curso de mestrado do Instituto de Estudos Superiores Avançados em Educação (IESAE).

De acordo com Mendes (1972), a cooperação científica consistia em uma estratégia importante para países, como o Brasil, nos quais as instituições de pesquisa careciam de pesquisadores altamente qualificados, com uma certa experiência na elaboração de pesquisas.

A introdução da atividade de pesquisa na estrutura organizacional do ensino superior brasileiro, no início da década de 1960, a partir do modelo da *Graduate School*, possui relação com a necessidade de planejar a reestruturação do sistema educacional brasileiro para atender as demandas impostas pelas mudanças econômicas, políticas e sociais. Em geral, essas mudanças visavam proporcionar o desenvolvimento do país.

A necessidade de formar recursos humanos qualificados para atuar nos órgãos governamentais e na iniciativa privada, facilitando a importação de *know how*, contribuindo para a industrialização do país através da expansão da ciência e da tecnologia, pode ser problematizada a partir da contribuição de Florestan Fernandes e de Miriam Limoeiro Cardoso¹⁶. Segundo Fernandes (2009) e Cardoso (2005), a explicação sobre o desenvolvimento econômico de um país não cabe nas formulações elaboradas a partir da ideia de que o progresso econômico ocorre naturalmente em sociedades que participam da expansão da ciência e da tecnologia pelo mundo. A evolução de sociedades subdesenvolvidas rumo ao desenvolvimento, no qual ciência e tecnologia dinamizam o processo de industrialização, consiste, conforme Fernandes (2009), em um processo de modernização dependente.

¹⁶ Miriam Limoeiro Cardoso “pesquisa a obra de Florestan Fernandes, voltada para uma reconstrução da história da sociologia no Brasil” (CARDOSO, 2005, p. 7).

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Educação e desenvolvimento sócio-econômico na América Latina – Expressão de uma Conferência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 37, n. 86, abr/jun. 1962.

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 198, maio/ago.2004.

ANDRADE, Primo Nunes. A educação na era do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 30, n. 71, jul/set. 1958.

AZEVEDO, Fernando. Na pesquisa das raízes de uma instituição. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 42, n. 95, jul/set. 1964.

BARROS, Elionora. *Política de pós-graduação: um estudo da participação da comunidade científica*. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.

BOMENY, Helena. *Newton Sucupira e os rumos da educação superior*. Brasília: Paralelo 15, 2001.

BRASIL, Congresso Nacional, Decreto n° 63.343, de 01 de outubro de 1968, que dispõe sobre a instituição de centros regionais de pós-graduação. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil), Brasília. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed>>. Acesso em: 09 set. 2013.

_____. Congresso Nacional, Decreto n° 67.350, de 06 de outubro de 1970, dispõe sobre a implantação dos centros regionais de pós-graduação e dá outras providências. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil), Brasília. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed>>. Acesso em: 09 set. 2013.

_____. Congresso Nacional, Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Conselho Federal de Educação, Parecer n° 977/65. *Documenta*, n. 44, dez., 1966.

_____. Ministério da Educação e Cultura, CAPES. *V Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília: CAPES, 2005. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acessado em: 24 de julho

de 2009.

_____. Ministério da Educação. *Regulamento para a avaliação trienal 2010 (2007-2009)*. Brasília, DF, 2010.

CAMPOS, Maria Aparecida Pourchet. Política de pós-graduação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 58, n. 128, out/dez. 1972.

CAMPOS, Maria; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 88, p. 5-17, 1994.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. Rio de Janeiro: *Boletim Carioca de Geografia*, 1976.

_____. Sobre a teorização do Capitalismo Dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar. *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

CARVALHO, Antonio Paes. Realidade e objetivos na pesquisa e na pós-graduação na UFRJ. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 58, n. 128, out/dez. 1972.

CASTRO, Cláudio Moura; SOARES, Gláucio. As avaliações da CAPES. In: CASTRO, Cláudio Moura; SCHWARTZMAN, Simon. *Pesquisa universitária em questão*. São Paulo: Editora UNICAMP, 1986.

CASTRO, Valmir. A Capes em tempos de Anísio Teixeira. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e MOREIRA, Regina da Luz (org.). *Capes 50 anos*. Brasília: Capes/MEC, 2002.

CHAGAS FILHO, Carlos. Atualidade e perspectivas da pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 58, n. 128, out/dez. 1972.

_____. A Universidade do Brasil em face do problema da formação de quadros técnicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 37, n. 86, abr/jun. 1962.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
COIMBRA, Alberto. Pós-graduação de Engenharia na UFRJ. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 58, n. 128, out/dez. 1972.

COSTA, Lena Castello Branco Ferreira. INEP – Novos rumos e perspectivas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V.65, n. 150, maio/aago.1984.

COUTINHO, Afrânio. Pós-graduação em Letras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 58, n. 128, out/dez. 1972.

CUNHA, Luis Antônio. Os descaminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: *Seminário sobre a Produção Científica nos Programas de Pós-graduação em Educação*. Brasília, MEC/CAPES, p.3-30, 1978.

_____. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 77, p.63-80, 1991.

_____. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 101, p. 20-49, 1997.

CUNHA, Marcus Vinicius. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 73, n. 171, maio/ago. 1991.

CURY, Carlos J. Quadragésimo ano do Parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. n. 30, p. 7-20, 2005.

FARIA GÓIS, Joaquim. O desenvolvimento econômico e o investimento em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 37, n. 86, abr/jun. 1962.

FÁVERO, Osmar. A trajetória da Pós-graduação em Educação no âmbito institucional. In: ANPEd/CNPq. *Avaliação e Perspectivas na área da educação: 1982-91*. Porto Alegre: ANPEd, 1993.

_____. Reavaliando as avaliações da CAPES. *Avaliação da pós-graduação em debate*. ANPEd, 1998.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-ômega, 1975.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. São Paulo: Global, 2009.

FERREIRA, Márcia Santos. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 89, n. 221, jan/abr. 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes e MOREIRA, Regina da Luz. Capes, 50 anos em depoimentos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e MOREIRA, Regina da Luz (org.). *Capes 50 anos*. Brasília: Capes/MEC, 2002.

GATTI, Bernadete. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978 -1981. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 44, p. 3-17, 1983.

GÓES, Paulo. Aspectos administrativos da educação pós-graduada no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 58, n. 128, out/dez. 1972.

GOUVEIA, Aparecida. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, MEC/INEP, n. 55, p. 209-237, 1971.

GRACIAREMA, Jorge. Pós-graduação em Ciências Sociais na América Latina. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 58, n. 128, out/dez. 1972.

GUIDI, Maria Laís Lourinho. A pós-graduação na perspectiva do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 58, n. 128, out/dez. 1972.

HORTA, José Silvério; MORAES, Maria Célia Marcondes. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 30, p. 95-116, 2005.

KUENZER, Acácia; MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, 2005.

LEITE, Celso Barroso. A pós-graduação e o papel da CAPES. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 58, n. 128, out/dez. 1972.

LIMA, Telma Cristiane Sasso e MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*. V. 10, n. esp.

2007.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 42, n. 95, jul/set. 1964.

_____. Crise “da” universidade ou “nas” universidades? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 36, n. 83, jul/set. 1961.

MACIEL, Rubens. Cursos de pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 54, n. 105, 1967.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Pesquisa e ensino no mestrado em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 58, n. 128, out/dez. 1972.

NEVES, Abilio Afonso Baeta. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e MOREIRA, Regina da Luz (org.). *Capes 50 anos*. Brasília: Capes/MEC, 2002.

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 86, n. 212, jan/abr. 2005.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 1, n. 1, p. 21-39, 2000.

_____. O Inep, diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 93, n. 234, maio/ago. 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. *Universidade e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982.

SUCUPIRA, Newton. Ensino superior: expansão, reforma e pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 58, n. 128, out/dez. 1972.

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. v. 4, n. 4, out/dez, 1980.

VEHRINE, Robert e DANTAS, Lys. Reflexões sobre o sistema de avaliação da CAPES a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. *Revista Educação Pública*, v. 18, n.37, maio/ago. 2009.

WALESKA, Ana Mendonça e XAVIER, Libânia Nacif. O INEP no contexto das políticas do MEC (1950/1960). *Revista Contemporânea de Educação*, v.1, n.1, 2006.

WARDE, Miriam. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 73, p. 67-75, 1990.

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, n. 194, jan/abr. 1999.