



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

KARLA NAZARETH CORRÊA DE ALMEIDA

**A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA
DE UMA TRADIÇÃO INVENTADA**

CAMPINAS, SP
2017

KARLA NAZARETH CORRÊA DE ALMEIDA

**A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA DE UMA
TRADIÇÃO INVENTADA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração Filosofia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dermeval Saviani

Este exemplar digital corresponde à versão final da tese defendida pela aluna Karla Nazareth Corrêa de Almeida, orientada pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani.

Campinas, SP
2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Almeida, Karla Nazareth Corrêa de, 1967-
AL64p A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada / Karla Nazareth Corrêa de Almeida. – Campinas, SP: [s.n.], 2017.

Orientador: Dermeval Saviani.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Brasil - História. 2. História da educação. 3. Pós-graduação - História. 4. Universidades e faculdades - Brasil - História. 5. Ensino superior. I. Saviani, Dermeval, 1944-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Pós-Graduação au Brèsil: histoire d'une tradition inventée

Palavras-chave em francês:

Brésil - Histoire
Histoire de l'Éducation
Postgraduate - Histoire
Universités et collèges - Brésil - Histoire
Enseignement supérieur

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Dermeval Saviani [Orientador]
José Luís Sanfelice
Sergio Eduardo Montes Castanho
Carlos Roberto Jamil Cury
Ronaldo Marcos de Lima Araújo

Data de defesa: 18.08.2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA DE UMA
TRADIÇÃO INVENTADA**

Autora: Karla Nazareth Corrêa de Almeida

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Dermeval Saviani

Prof. Dr. José Luís Sanfelice

Prof. Dr. Sergio Eduardo Montes Castanho

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no processo de vida acadêmica do aluno.

Campinas, SP
2017

Ao Gabriel e à Isabel Corrêa de Almeida Moura, meus filhos amados!
Ao Aldo Rodrigo Corrêa de Almeida, meu sobrinho-irmão do coração!
Ao meu pai Ossiam (in memoriam), e à minha mãe Maria de Lourdes
Corrêa de Almeida (in memoriam), saudades eternas!

Agradecimentos

Mais que a dor do amor,
Viver a dor
Me doeu.
Eu quero mesmo é ser feliz;
Amar, amor.
Quem não semear não vai colher.
Ai de quem é um e nunca será dois
Por não saber.
Quem irá me valer?
São pessoas, é a caminhada.
Quem irá me valer?
São meus sonhos no pó da estrada.
Quem irá me valer?
É o sorriso que guardo comigo.
Quem irá me valer?
É o segredo de fazer amigo.
(Pra Eu Parar de Me Doer
Milton Nascimento)

À Clarice Nascimento Melo, ao Alberto Damasceno, à Émina Márcia Santos, Márcio Nascimento e à Josenilda Maués, obrigada por acreditarem e me fazerem sempre acreditar que era possível!

Ao Paulo Renato Pimentel Coelho, meu amigo, mago da tecnologia, que me deu força em todas as crises do SAMI.

À Universidade Federal do Pará e ao Instituto de Ciências em Educação que me concederam a liberação das atividades cotidianas para poder avançar em meu processo de formação docente e de pesquisadora do ensino superior.

À Michelle Costa, ao Ricardo Adriano, à Samantha Lodi, ao Marcos Lazurita, à Caroline Maria Florido, colegas de curso, hoje amigos do coração, valeu vivenciar essa experiência com vocês.

Aos companheiros do HISTEDBR-Campinas que muito contribuíram com o aprimoramento de minha formação no campo da história da educação e das discussões do marxismo.

Aos professores José Claudinei Lombardi e Mara Jacomeli por todo o incentivo acadêmico e pessoal, afinal a vida não cabe no academicismo!

Ao professor José Luis Sanfelice quero deixar minha mais profunda admiração, se o senhor está lendo isso é porque conseguimos chegar à outra margem. Obrigada por fazer parte desta travessia!

Ao professor Dermeval Saviani por toda paciência, dedicação e delicadeza com que conduziu minha orientação, sinto-me honrada por tê-lo tido como mestre. Agradeço de todo coração sua disponibilidade em me ter como sua orientanda e compartilhar comigo seus conhecimentos.

Resumo

Considerando que a pós-graduação é o nível mais elevado de formação do ensino superior brasileiro, que possui características que lhes são próprias e que ainda é pouco discutida no campo da história da educação, o presente trabalho teve como objetivo geral compreender criticamente a história da pós-graduação no interior da universidade brasileira; apreendendo-a como objeto historiográfico; refutando análises presentes na literatura, que afirmam a anomalia da pesquisa educacional em sua relação com a pós-graduação e estabelecendo os marcos concretos de sua instituição na década de 1960, em pleno período da Ditadura Militar. Tendo o materialismo histórico como referencial teórico, compreendemos que o processo histórico de instituição da pós-graduação se efetivou nas condições de produção e reprodução do modo de produção capitalista na sociedade brasileira num momento em que a reconfiguração conjuntural de nosso papel no interior das relações hegemônicas do mesmo necessitava de uma modernização da sociedade brasileira e, portanto, de sua própria universidade; dessa forma defendemos a tese que a pós-graduação instituiu-se como uma Tradição Inventada, conforme a perspectiva de Hobsbawm, se constituindo como ponto de inflexão na década de 1960 na história da universidade brasileira. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, revisão da literatura e a pesquisa documental; as fontes primárias da pesquisa desta tese se constituíram de textos legais, programas, projetos, relatórios, entrevistas e jornais. Tivemos ainda, como fontes secundárias, a produção bibliográfica pertinente ao tema que foi analisada criticamente pelos processos de problematização, análise e síntese.

Palavras-chave: Brasil; História da Educação; História da Pós-Graduação; Universidade; Ensino Superior.

Abstract

Given that postgraduate education is the highest level of higher education in Brazil, which has its peculiarities and is yet seldom discussed in the field of educational history, the main objective of this research is to critically understand the history of postgraduate studies, in a historiographical context, within Brazilian universities. Thus, we have refuted existent analyzes in the literature that affirm the anomaly of educational research in relation to postgraduate studies and established a concrete framework of its institutionalization in the 1960s, during the period of Military Dictatorship. Taking historical materialism as a theoretical framework, we deduce that the historical process of institutionalization of postgraduate education was effected in relation to the conditions of production and reproduction of the capitalist mode of production in the Brazilian society at a time when the conjunctural reconfiguration of our role in response to hegemonic relations necessitated modernization of the Brazilian society and, therefore, of its own university. Therefore, we defend the thesis that post-graduate education was instituted as an Invented Tradition in accordance with Hobsbawm's perspective, which is considered a turning point in the 1960s in the history of Brazilian universities. The methodological procedures comprised a bibliographic research, a literature review and a documentary research. The main sources from which data was elicited for this research were legal texts, programs, projects, reports, interviews and newspapers articles. In addition, bibliographic productions were sourced given their relevance to the subject that was critically analyzed through the processes of problematization, analysis and synthesis.

Keywords: Brazil; History of Education; History of Postgraduate Education; University; Higher Education.

Resumée

Vu que la POS-GRADUAÇÃO c'est le niveau le plus élevé de la formation de l'enseignement supérieur brésilien, que ce niveau présente des caractéristiques particulières, que celle-là est encore peu analysée dans le cadre de l'histoire de l'éducation, l'objectif de ce travail c'est de comprendre, sous un point de vue critique, l'histoire de la POS-GRADUAÇÃO dans l'université brésilienne. Elle sera analysée en tant qu'objet historiographique, tout en refutant des analyses présentées dans la littérature affirmant l'anomalie de la recherche en éducation dans son rapport avec la POS-GRADUAÇÃO, et en fixant les repères concrets de sa mise en place institutionnelle dans les années 1960, lors de la période de la Dictature Militaire. En nous appuyant sur le matérialisme historique comme repère théorique, nous comprenons que le processus historique de la mise en place institutionnelle de la POS-GRADUAÇÃO s'est réalisée dans des conditions de production et de reproduction du mode de production capitaliste dans la société brésilienne, lorsque la réconfiguration du cadre de notre rôle dans ses rapports hégémoniques demandait une modernisation de la société brésilienne, et donc, de sa propre université. Dans ce sens, nous soutenons la thèse selon laquelle la POS-GRADUAÇÃO s'est établie comme une Tradition Inventée, d'après la perspective de Hobsbawn, et s'est constituée en tant que point d'inflexion dans les années 1960 dans l'histoire de l'université brésilienne. Comme procédures méthodologiques, nous avons utilisé la recherche bibliographique, la révision de la littérature ainsi que la recherche des documents. En tant que sources primaires, nous avons également utilisé des textes légaux, des programmes, des projets, des rapports, des interviews et des journaux, ainsi que des sources bibliographiques pertinentes au sujet de la thèse qui ont été analysées sous un point de vue critique par le biais des processus d'analyse et de synthèse.

Mots-Clés: Brésil, Histoire de l'Éducation, Histoire de la Pós-Graduação, université, enseignement supérieur.

Lista de Quadros

Quadro 1: Teses e dissertações defendidas na FFCL da USP entre 1942 e 1974..... 121

Quadro 2: Total de teses no campo da educação defendidas na FFCL entre os anos de 1942 e 1964 1222

Quadro 3: Total de dissertações no campo da educação defendidas na FFCL da USP entre 1959 e 1964 123

Lista de Imagens

- Imagem 1:** Tabela de gerações acadêmicas da Psicologia em Educação da USP, no interior da FFCL 124
- Imagem 2:** Tabela do Quantitativo de alunos do Doutorado entre 1944 e 1948 na FNFi 126
- Imagem 3:** Esquema dos percursos formativos do estudante na Universidade de Brasília no Instituto Central de Ciências Humanas 138
- Imagem 4:** Trecho do Relatório Meira Mattos em publicação no Jornal Correio da Manhã no Rio de Janeiro 168

Lista de Abreviaturas e Siglas

ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CALDEME	Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisa em Física
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CILEME	Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNPQ	Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPPE	Comissão de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia
COSUPI	Comissão Supervisora do Plano dos Institutos
CPDOC/FGV	Centro de Pesquisa e Documentação/Fundação Getúlio Vargas
CRPE	Centro Regional de Pesquisa Educacional
CRPG	Centro Regional de Pós-Graduação
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EAPES	Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior
EPES	Equipe de Planejamento do Ensino Superior
EUA	Estados Unidos da América
FE	Faculdade de Educação
FFCL/USP	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
FFLCH/USP	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP

FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
FUNTEC	Fundo de Desenvolvimento Técnico e Científico
GEPEDHE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IBBD	Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IEUSP	Instituto de Educação da Universidade de São Paulo
IFMT	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPA	Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia
IPR	Instituto de Pesquisas Rodoviárias
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEPEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação

PUC/Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESP/Marília	Universidade Estadual Paulista Campus de Marília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A PÓS-GRADUAÇÃO COMO PROBLEMA HISTÓRICO E HISTORIOGRÁFICO	29
1.2 A periodização da história da pós-graduação encontrada	38
2 A TITULAÇÃO DOUTORAL COMO EXPRESSÃO DA ESCOLA PADRÃO SUPERIOR E/OU UNIVERSIDADE CONGLOMERADA	49
2.1 Superando o problema da origem remota.....	49
2.2 Superando o problema da anomalia	110
3 A INVENÇÃO DA TRADIÇÃO: A PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE PESQUISA.....	128
CONCLUSÃO: A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA ENQUANTO TRADIÇÃO INVENTADA NO INTERIOR DA UNIVERSIDADE DE PESQUISA	182
REFERÊNCIAS	189

INTRODUÇÃO

Neste trabalho nosso objeto de estudos foi a pós-graduação na universidade brasileira, tomada em seu processo histórico de constituição no interior do ensino superior. Quando Darcy Ribeiro afirma que a “experiência de pós-graduação nos últimos anos é a coisa mais positiva da história da educação superior no Brasil e é também a que tem que ser levada mais a sério” (1980, p. 73), ele o faz não só com a autoridade de um intelectual, mas ele também assim o afirma, com a visão de quem vivenciou a universidade antes e depois de implantação da pós-graduação e com a perspectiva crítica necessária para avaliar que as reformas que se deram na universidade brasileira nos anos de 1960 foram profundas o suficiente para fazer da pós-graduação o ponto de inflexão de nosso ensino superior.

Em notícias de 26 e 27 de dezembro de 1971 o jornal carioca “Correio da Manhã”, em uma série de reportagens sobre a pós-graduação no Brasil, afirmava que existiam em torno de 400 cursos de pós-graduação no Brasil, mas nem 10% desses eram reconhecidos (p. 4). Naquele momento estávamos no início do desenvolvimento da pós-graduação no país. Mas hoje, cinquenta anos depois, em dados da Plataforma Sucupira são 6641 cursos de pós-graduação no país, sendo 3486 mestrados, 2207 doutorados e 768 mestrados profissionais recomendados pela CAPES e reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação. Destes, na área da educação 128 são mestrados, 74 doutorados e 44 são mestrados profissionais, totalizando 246 cursos (Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf>. Acesso em: 27 fev. 2017).

Esses dados representam um salto significativo para uma universidade que em meio à sua maior crise institucional ocorrida nos anos de 1960, era avaliada pelos mais diversos sujeitos como não existente. No período 2010-2013, houve um crescimento de 23% (MERCADANTE, 2013) na pós-graduação no país, sendo que do ponto de vista regional, a região que mais cresceu foi a região norte obtendo um percentual de 40% de crescimento. Sem dúvida alguma a pós-graduação representa, hoje, a face mais ativa e dinâmica da universidade brasileira, pois tem respondido positivamente à política governamental de indução da pesquisa e da formação de quadros, principalmente na

área das Ciências Humanas e da Educação onde ela se constitui praticamente como o único lócus de produção do conhecimento na área (BRASIL, 2013, p. 2).

Apesar desses avanços e com pouco mais de cinquenta anos de experiência, a pós-graduação ainda não possui estudos tão numerosos a seu respeito, principalmente, no campo da história da educação. Aliás, nos estudos que realizamos, temos a concordar com Guterres apud Machado e Alves (2005b, p. 8) que a maioria dos trabalhos que tratam da história da pós-graduação o fazem como introdução a outros objetos. Isso, a nosso ver, tem levado a uma compreensão insuficiente da história da pós-graduação no Brasil no que se refere à sua constituição como prática no interior da universidade brasileira. Suas origens ora são remetidas ao Decreto nº 19.851, de 1931, que organizou pela primeira vez o ensino superior em nosso país num modelo universitário, ora são remetidas ao Parecer nº 977/65 de Newton Sucupira que a conceituou. Como algo pode ser originado duas vezes? E repetido por sujeitos diferentes tantas vezes? Isso para nós se colocou como um problema, visto que os argumentos encontrados não explicavam satisfatoriamente essa dupla origem.

Dessa maneira, buscando explicar como se instituiu a pós-graduação no interior da universidade brasileira, desenvolvemos um estudo que a tomasse como objeto historiográfico próprio, tentando apreendê-la enquanto totalidade, tendo em vista as relações intrínsecas que lhe são constituintes e as múltiplas relações que essa mantém com outros processos da realidade a partir da perspectiva materialista histórico-dialética na qual,

totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual, um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (KOSIK, 1976, p. 43-44).

Essa perspectiva nos fez buscar apreender o movimento de constituição de nosso objeto, de modo a percebê-lo em sua constituição dialética onde enquanto síntese contém traços da tese que a antítese por suas contradições esgotou; síntese é sempre algo novo, resultado de múltiplas determinações. Dessa forma, a leitura efetuada quase como um senso comum na literatura sobre a pós-graduação, de que esta se originava na década de 1930 e depois se originava novamente na década de 1960 pelo Parecer Sucupira, nos fez perceber também, que isso reforçava uma visão naturalizada daquela no que se refere às suas relações com a pesquisa em geral, com a pesquisa em educação

em particular e com a própria universidade levando ao posicionamento que defende a anomalia das relações entre estas (FERRARO, 2005, p. 48). Desnaturalizar essa representação significava compreender a pós-graduação como resultante da práxis humana historicizando-a em seu próprio movimento constitutivo onde “captar o fenômeno na sua essência não é negar o fenômeno, mas destruir sua pretensa independência e ressaltar sua conexão e unidade com a essência através de oposições e mediações” (CURY, 1983, p. 24).

Assim, compreendendo que sujeito e objeto relacionam-se mutuamente não havendo o primado de um sobre o outro e que o papel do “cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos” (KOSIK, 1976, p. 45) é que buscamos analisar o processo de constituição da pós-graduação no Brasil, abordando-o a partir de seu próprio movimento, inserindo-o na complexidade das relações sociais que o engendraram, fazendo com que se desenvolvesse de uma e não de outra forma, articulando-o ao modo pelo qual nossa sociedade tem produzido sua própria existência.

Dessa maneira, sob certo incômodo com a leitura da dupla origem, desenvolvemos nossa pesquisa bibliográfica onde, do ponto de vista histórico contextual, buscamos triangular as seguintes questões: pós-graduação, pesquisa e universidade no Brasil, privilegiando autores como Cunha (2007a; 2007b; 2007c), Fernandes (1979), Falcon (1999) e Saviani (2000; 2008a).

Cunha em sua trilogia das universidades “temporã, crítica e reformanda”, buscou estudar a gênese e o desenvolvimento do ensino superior brasileiro. As universidades “temporã, crítica e reformanda” são para o autor as expressões concretas de materialização dos processos de ensino superior brasileiro que se demonstraram reais pela [...] mediação da teoria [] para a [...] desocultação do caráter histórico da escola posta a serviço do capitalismo. (CUNHA, 1981, p.27)

Desta forma, as mediações que lhe permitiram apreender a universidade se deram a partir das funções desta no interior da sociedade, tendo em vista a relação entre escolarização e ascensão social; o credencialismo e a preparação de intelectuais, essas expressões da universidade se gestam então a partir das determinações sociais que a produzem (CUNHA, 1981, p. 22-25; 28).

Nessa perspectiva questões referentes à pós-graduação começam a aparecer na narrativa de Cunha a partir da Universidade Crítica e continuam na Universidade

Reformanda. Na primeira, o autor discute as contradições da universidade na república populista (1945-1964), que se expressam, entre outras coisas, pelo processo de formulação da LDB, que assume uma perspectiva de modernização da educação de forma geral e do ensino superior em particular. Na segunda, discute como o projeto de modernização da universidade, levado a cabo pelos militares e expresso na Reforma Universitária, não foi imposição norte-americana pela via da USAID, mas um consenso entre as elites do país, resultado da formulação dos próprios intelectuais brasileiros que buscavam, desde finais da década de 1940, a modernização do ensino superior no país. Ele chega a afirmar que “quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas ideias” (CUNHA, 2007c, p. 24).

Cunha identifica como experiências pioneiras de pós-graduação a organização de alguns cursos do ITA e em especial a fundação da UNB; associa a criação da pós-graduação como uma face do credencialismo, à vista da desvalorização dos diplomas de nível superior. Com a expansão de acesso a este nível e a clara proposta de verticalização do fluxo do ensino superior contida na reforma, denuncia o caráter elitista que norteou sua organização, critica a omissão legislativa da Lei nº 5.540, em relação à pós-graduação, pois “enquanto descia a detalhes em outras matérias” (CUNHA, 2007c, p. 230) remeteu as normatizações desta para outro momento por meio de decreto. Por conta do objetivo de seu trabalho, Cunha não se detém na questão da pós-graduação, mas a discute como um aspecto importante das feições da universidade em nosso país e assume que esta foi institucionalizada em 1965 quando o Ministro da Educação pediu ao CFE que regulamentasse os cursos de pós-graduação, o que foi atendido pelo Parecer Sucupira de 1965 (CUNHA, 1974, p. 67).

Florestan Fernandes em “Reforma e revolução” foi extremamente caro para este trabalho. Esta obra, escrita no calor dos acontecimentos da Reforma Universitária sob a batuta dos militares, descortina a visão de um perspicaz analista, comprometido com a mudança social, em direção a uma sociedade democrática e socialista, sabendo que qualquer mudança universitária passaria por uma universidade de massas que articulasse em sua organização as necessidades da ciência e tecnologia; e compreendia essa questão como “exigências praticamente universais que podem ser atendidas tanto em termos de uma ‘filosofia liberal de educação’ quanto em termos de uma ‘filosofia socialista de

educação” (FERNANDES, 1979, p. 76). Fernandes reconhecia que o avanço societário em experiências diversas, já tinha amadurecido uma perspectiva de ensino superior, que articulava ensino e pesquisa no interior da universidade. Dessa forma, constrói radicalmente sua crítica ao que ele denomina padrão brasileiro de escola superior e/ou universidade conglomerada como expressões da experiência particular de nosso ensino superior, que hegemônico por uma elite, presa aos padrões oligárquico-agrários transitava para o predomínio da “plutocracia urbana” (FERNANDES, 1979, p. 149).

A escola tradicional superior e/ou universidade conglomerada respondiam a um padrão de formação profissional especializada que servia para a cultura elitista e bacharelesca dessa elite. Dessa forma, admite que a maior exigência para o ensino superior referia-se à sua própria organização.

A universidade moderna não se organiza para “pequenos números”. O ensino superior não é mais um privilégio nem um “dom intelectual”. É uma necessidade social. A sociedade moderna precisa de uma grande massa de indivíduos com instrução de nível superior. A civilização moderna precisa, por sua vez, que se promova uma seleção racional e uma mobilização sistemática do talento. Daí decorrem duas linhas básicas de desenvolvimento. A expansão de um ensino superior pós-graduado, destinado ao recrutamento, ao treinamento e aproveitamento dos melhores talentos, em termos de potencialidades intelectuais para a produção do saber científico ou tecnológico. A relação entre os dois setores constituiu, naturalmente, uma função do grau de avanço econômico, social e cultural das comunidades nacionais (FERNANDES, 1979, p. 76).

Poderíamos afirmar estar lendo um trecho dos reformadores americanos? Nada disso, Fernandes, com sua profunda análise das relações entre nossas particularidades e os processos hegemônicos de dominação sob os quais nos encontrávamos, sabia com tranquilidade, que o modelo de universidade que se apresentava como moderno era a experiência mais desenvolvida da sociedade burguesa. Sabia, também, que diante de qualquer revolução mais radical, esse modelo seria necessário tendo em vista sua superação por incorporação numa nova realidade. Defende em oposição à experiência do padrão brasileiro de escola superior e/ou universidade conglomerada uma universidade integrada e multifuncional que seria dinamizada pelos cursos de pós-graduação que deveriam articular o ensino e a pesquisa;

Não teremos universidades dignas dessa qualificação enquanto elas não se diferenciarem e não tiverem condições para produzir um ensino pós-graduado pelo menos de bom nível. **Trata-se, pois, de uma diferenciação estrutural-funcional; de um desenvolvimento institucional que tem que ser feito no**

interior da universidade, de crescer de dentro para fora (FERNANDES, 1979, p. 226. Grifo nosso).

Ao longo de seus textos Fernandes traz para a centralidade das mudanças necessárias à universidade, a questão da pós-graduação, tendo em vista essa se constituir num espaço de articulação entre ensino e pesquisa, de desenvolvimento da ciência e da tecnologia, de alcance de um patamar mais desenvolvido da experiência brasileira do ensino superior. Para isso repudia as fórmulas elitistas e as soluções meramente técnicas, assumidas pelo grupo dirigente que efetuou a reforma. Nessa perspectiva crítica a proposta dos Centros Regionais de Pós-Graduação, compreendendo-os como uma possibilidade de tutela das novas práticas e esvaziamento da universidade; chama a articulação proposta entre o CNPq, a CAPES e o FUNTEC de “autêntica enormidade” (FERNANDES, 1979, p. 227). Esse é um dos pontos de atrito entre as análises de Fernandes e as propostas do Grupo da Reforma. Como podemos ver, para este autor a pós-graduação era questão central no processo que se desenvolvia.

Outro autor que privilegia a questão da pós-graduação é o professor Francisco Calazans Falcon, que na 1ª Semana do Curso de Mestrado em História Social da PUC-RJ¹, posicionando-se sobre questões acerca da pós-graduação afirmou que “Talvez a primeira observação sobre este objeto seja a ausência de uma história crítica, sistemática, capaz de contrapor-se à história oficial construída pari-passu a seu objeto” (FALCON, 1999, p. 118).

Devemos ressaltar que a fala do professor Falcon era dirigida a um público universitário. Ele toma a história da pós-graduação por meio de “três grandes temas: a pós-graduação como objeto de investigação histórica; a pós-graduação como problema atual e, [...] algumas perspectivas de médio prazo acerca da pós-graduação e da história” (FALCON, 1999, p. 118). Para a discussão que vimos realizando interessa analisar mais de perto o primeiro item trabalhado por Falcon.

Ao discutir a pós-graduação como objeto histórico Falcon defende a necessidade de produção de uma história crítica dela, que se contraponha à “visão padronizada e acrítica que conquistou foros de verdade e, como tal vem sendo repetida há muitos anos” (1999, p. 118). Esta visão acrítica para ele se confunde com a história oficial da

¹ Não conseguimos identificar a data ou período do evento, mas o depoimento do professor Francisco Calazans Falcon foi publicado no número 1 da Revista Maracanã, do Programa de Pós-Graduação em História da UERJ, em 1999.

pós-graduação, que vem sendo produzida de forma encomendada por órgãos dos aparelhos de Estado que:

Em nome de uma fórmula abstrata “Programas de Pós-Graduação em História”, apaga(m)-se a(s) memória(s) de inúmeros debates, mutações, conflitos, além das informações acerca de docentes e discentes, trabalhos realizados, orientações teóricas etc. Ao fim e ao cabo, portanto, chega-se à história homogeneizada e asséptica, naturalizada e triunfalística que todos conhecemos bastante (1999, p. 119).

Essa história homogeneizada para Falcon (1999, p. 119), ocultando as condições de produção da pós-graduação, gera ocultamentos e ênfases injustificadas que levam a uma narrativa-padrão (oficial) que enfatiza a explicação da institucionalização dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* tendo em vista um “‘evento-fundador’ – começo absoluto da história oficial, passagem da pré-história à história [...] ‘marco-zero’ da pós-graduação” que resulta na “antinomia do ‘antes’ X ‘depois’” (1999, p. 119-120). A narrativa oficial, cujo único objetivo é a retórica da desqualificação do antes, segundo o autor, não só desqualificou como suprimiu e apagou da memória da pós-graduação sua própria gênese histórica difundindo,

uma concepção falsa, porque não histórica, sobre a gênese da pós-graduação e, segundo, produzindo uma visão lógica e necessária –tipo “destino manifesto” – a respeito de seu desenvolvimento ulterior já que, segundo se supõe, este estaria contido em gérmen na própria fundação (1999, p. 120).

A discussão que Falcon faz dessa questão é radical. Ele a chama de “ficção”, pois ignora as lutas anteriores à “institucionalização”, além de apregoar a impressão de que a lógica da versão oficial é indiscutível (1999, p. 120). Essa lógica produzida leva da antinomia do “antes x depois” ao silêncio de que tais processos se constituíram em um ambiente autoritário onde os sujeitos mais interessados foram alijados dos processos decisórios, culminando “numa ‘fundação’ de tipo iluminista diante do qual não competia àqueles mais diretamente interessados senão cumprir ordens e implementar as medidas cabíveis” (1999, p. 120).

O evento ao qual Falcon se refere apesar de não explicitar é o Parecer Sucupira. Mesmo rechaçando esse evento fundador, ele reconhece que este teve esta função. A leitura de Falcon nos fez perceber que não éramos os únicos a perceber a ênfase do “evento fundador”. Numa segunda parte do texto o autor, discutindo a pós-graduação como um problema atual, aborda a questão de que o modelo de pós-graduação que se

constituiu foi um modelo de viés norte-americano, que foi internalizado e assumido como “natural” (FALCON, 1999, p. 124), desenvolvendo-se numa concepção unificadora e centralizante. Suas reflexões constituem uma verdadeira agenda de investigação sobre a pós-graduação, mas delas o que nos despertou o interesse foi essa percepção do “evento fundador”, questão que, talvez pelo objetivo a que se propunha a palestra para um curso de pós-graduação, o autor não tenha tido condições de avançar.

Saviani é outro autor que desenvolve reflexões sobre a pós-graduação no Brasil, especialmente em dois artigos publicados em 2000 e 2008a ele reflete sobre a história da pós-graduação no Brasil, afirmando que ela é um dos legados do regime militar no Brasil:

A valorização da pós-graduação e a decisão de implantá-la de forma institucionalizada situam-se no âmbito da perspectiva de modernização da sociedade brasileira, para o que o desenvolvimento científico e tecnológico foi definido como uma área estratégica. Contudo, essa perspectiva foi, também, alimentada pelo projeto de “Brasil grande” ou “Brasil potência”, acalentado pelos militares no exercício do poder político (SAVIANI, 2008a, p. 308).

Como se pode perceber o autor pontua a implantação da pós-graduação com os governos militares, o que nos leva a deduzir que se ela foi implantada pelos mesmos, antes deles ela não se configurava institucionalizada. Essa perspectiva faz Saviani afirmar ainda que:

a rica experiência da pós-graduação brasileira que, fundindo a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica resultante da influência europeia, acabou por produzir um **modelo novo** (grifo nosso), de certo superior àqueles que lhe deram origem (SAVIANI, 2000, p. 17).

Daí termos chegado a um **modelo brasileiro de pós-graduação** (grifo nosso), sem dúvida bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem, pois promoveu a fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia (SAVIANI, 2008a, p. 310).

Se for neste momento que se chega a um modelo brasileiro de pós-graduação, o que havia antes não era pós-graduação? Se não era pós-graduação o que era então? Se um fenômeno não pode originar-se duas vezes, quando afinal se configurou a pós-graduação no Brasil? Como resolver a questão da dupla origem?

Nessa altura da pesquisa já tínhamos tido contato com o texto de Hobsbawm, em parceria com Ranger, “A invenção das tradições”; neste texto Hobsbawm afirma que

existem duas formas de tradições, as realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas e aquelas que surgiram de modo mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa de poucos anos – e se estabeleceram com enorme rapidez (HOBBSAWM; RANGER, 2012, p. 7). Para exemplificar a primeira ele refere-se à transmissão radiofônica da “Festa das nove leituras e cânticos” do King’sCollege em Cambridge, que se tornou conhecida massivamente por este meio de comunicação moderno e para exemplificar a segunda ele cita o “aparecimento e evolução das práticas associadas à final do campeonato britânico de futebol” (Idem, p. 7, 8).

Para o autor o objetivo do estudo das tradições inventadas não está em estudar sua longevidade nas sociedades, mas sim o modo como estas práticas surgem e se estabelecem. Desse modo ele as compreende como:

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (Idem, p.8).

As tradições inventadas não podem ser confundidas com os costumes nem com as convenções ou rotinas. Do costume diferem, pois este, mesmo nas sociedades tradicionais, não impede transformações e pode mudar até certo ponto (Idem, ibidem) enquanto as tradições, de modo geral, e até as inventadas, têm como objetivo ou característica a invariabilidade. Para exemplificar ele afirma: “Costume é o que fazem os juízes; ‘tradição’ (no caso, tradição inventada) é a peruca, a toga e outros acessórios e rituais formais que cercam a substância, que é a ação do magistrado” (Idem, p. 9).

Das convenções e rotinas as tradições inventadas diferem, pois as primeiras “não possuem função simbólica ou ritual importante, embora possam adquiri-las eventualmente” (Idem, ibidem). São práticas que têm um caráter mais técnico, não ideológico. Para nos explicitar essa questão o autor afirma que: “O uso de bonés protetores quando se monta a cavalo tem um sentido prático, [...] Mas o uso de bonés protetores em conjunto com um casaco vermelho de caça tem um sentido completamente diferente” (Ibidem, p.10).

Sendo as tradições inventadas “essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que pela imposição da

repetição” (Ibidem, p.11), afirma Hobsbawm que os historiadores ainda não as estudaram adequadamente tendo em vista os processos rituais e simbólicos que elas trazem consigo. Isso leva a duas situações: a primeira quando temos facilidade em identificá-las tendo em vista que suas origens estão ligadas a um único iniciador, como é o caso do escotismo; e a segunda quando temos dificuldade de identificar suas origens já que em parte podem ter sido inventadas e em parte podem ter sido desenvolvidas em grupos fechados que não documentaram ou explicitaram claramente suas origens. De qualquer modo, para o autor, não há nem tempo nem lugar investigado por historiadores onde não tenha existido a invenção de tradições. De qualquer forma ele nos indica algumas situações em que elas se estabelecem com mais frequência:

quando uma transformação rápida da sociedade debilita ou destrói os padrões sociais para os quais as ‘velhas’ tradições foram feitas, produzindo novos padrões com os quais essas tradições são incompatíveis; quando as velhas tradições juntamente com seus promotores e divulgadores institucionais, dão mostras de haver perdido grande parte de adaptação e de flexibilidade; ou quando são eliminadas de outras formas. Em suma, inventam-se novas tradições quando ocorrem transformações suficientemente amplas e rápidas tanto do lado da demanda quanto da oferta (Ibidem, p. 11-12).

Nas sociedades modernas esses processos se estabeleceram claramente em instituições como a Igreja Católica frente a novos desafios no que se refere a questões políticas, econômicas e culturais; o exército, que de características mercenárias passa a ser constituído pelo alistamento militar compulsório; os tribunais, que neste novo contexto efetivam-se com funções modificadas; e também, sendo o que nos interessa mais de perto, no campo educacional, a própria universidade que segundo Hobsbawm, se na modernidade gozou de continuidade nominal, estava no século XIX sofrendo profundas transformações, assim como a educação que de modo geral, serviu de veiculadora do espírito nacionalista, transformando práticas já existentes, tais como canções folclóricas tradicionais em hinos nacionalistas compostos por mestres-escola para exacerbar os conteúdos patriótico-nacionalistas do ensino.

Mas se por um lado temos a modificação de tradições em novas roupagens, existem tradições que foram completamente inventadas tais como o hino e a bandeira nacional, a personificação da “Nação” por meio de personagens oficiais ou não, como Marianne e Germânia e Tio Sam. Não é necessário recuperar nem inventar tradições quando os velhos usos ainda se conservam, mas a sociedade capitalista com sua

ideologia liberal da transformação social, e das inovações radicais do mundo, “deixou de fornecer os vínculos sociais e hierárquicos aceitos nas sociedades precedentes, gerando vácuos que puderam ser preenchidos com tradições inventadas” (Ibidem, p. 15, 16). Assim, o autor classifica as tradições inventadas em três categorias superpostas:

- a) aquelas que estabelecem ou simbolizam coesão social ou das condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais;
- b) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade;
- c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamentos. Embora as variações do tipo b) e c) tenham sido certamente inventadas (como as que simbolizam a submissão à autoridade na Índia britânica), pode-se partir do pressuposto de que o tipo a) é que prevaleceu, sendo as outras funções tomadas como implícitas ou derivadas de um sentido de identificação com uma “comunidade” e/ou as instituições que a representam expressam ou simbolizam, tais como “nação” (Ibidem, p. 17).

Em sociedades nas quais o passado torna-se cada vez menos importante como modelo ou precedente para a maioria das formas do comportamento humano, o que os historiadores ganham com o estudo da invenção das tradições? (Ibidem, p. 11 e 20). Podemos resumir a importância do estudo da invenção das tradições para Hobsbawm nos seguintes aspectos:

Inicialmente o estudo das tradições inventadas leva-nos a compreendê-las como sintomas importantes, indicadores de problemas algumas vezes não percebidos de outra maneira; tal estudo não deve se dar de forma fragmentada, mas deve ser feito no contexto mais amplo da história da sociedade, só avançando em suas descobertas se assim se constituir; o estudo das tradições inventadas esclarece nossas relações com o passado se constituindo dessa forma em assunto e no próprio ofício do historiador; além dessas razões para o autor:

todos os historiadores sejam quais forem seus objetivos, [...] contribuem conscientemente ou não, para a criação, demolição e reestruturação de imagens do passado que pertencem não só ao mundo da investigação especializada, mas também a esfera pública onde o homem atua como ser político. Eles devem estar atentos a esta dimensão de suas atividades (Ibidem, p. 21).

E no espaço da esfera pública:

não devemos nos deixar enganar por um paradoxo curioso, embora compreensível: as nações modernas, com toda sua parafernália, geralmente

afirmam ser o oposto do novo, ou seja, estar enraizada na mais remota antiguidade, e o oposto do construído, ou seja, ser comunidades humanas 'naturais' o bastante para não necessitarem de definições que não a defesa de seus próprios interesses (Ibidem, p. 21).

A leitura da obra de Hobsbawm, as diversas análises sobre a pós-graduação que teoricamente nos articulavam o olhar e o processo de análise dos documentos, que já vinha ocorrendo, nos fizeram avançar numa relação entre a empiria e o conjunto de relações que nos era possível efetivar. Dessa forma, pudemos amadurecer a abordagem de nosso objeto, articulando a hipótese de que a pós-graduação no Brasil se configurava como uma Tradição Inventada (HOBSBAWM, 2012) no interior da universidade brasileira, diferindo por isso das experiências instituídas em 1931, não podendo dessa forma, ter suas origens ligadas àquele momento. Mas somente essa enunciação não era suficiente, se fazia necessário demonstrar em quais aspectos as experiências em tela possuíam particularidades que as distinguiam e o quê, apesar de distintas, tinham em comum no processo de instituição da pós-graduação no interior da universidade brasileira e isso só a leitura acurada das fontes nos permitiria.

Em primeiro lugar, definimos que o período que iríamos trabalhar seria de 1931 a 1968; esse período se dava em função daquilo que era compreendido pela dupla origem na literatura, o Decreto nº 19.851/31 e o Parecer nº 977/65. No decorrer do processo, conforme fomos podendo confirmar nossa hipótese, percebemos que esse período precisava estender-se até 1969, quando se poderia afirmar encerrar-se o momento de invenção da pós-graduação como tradição no interior da universidade brasileira, momento esse demarcado pela aprovação, em 11 de fevereiro de 1969, do Parecer CFE nº 77/69 que regulamentou a implantação da pós-graduação no Brasil. Priorizamos a legislação sobre o ensino superior brasileiro buscando apreender como a pesquisa e a pós-graduação foram se instituindo por meio dela no interior da universidade. Afinal o dilema, em sua aparência, se fazia entre dois marcos legais. Além da legislação, também utilizamos relatórios de universidades; de eventos; entrevistas de pessoas relacionadas à questão já publicadas na literatura e em jornais.

A sistematização da análise realizada nos levou a concluir que a pós-graduação instituiu-se como uma Tradição Inventada, conforme a perspectiva de Hobsbawm, se constituindo como ponto de inflexão nos anos de 1960, na história da universidade brasileira; com as experiências ocorridas antes desse período, a pós-graduação não pode

ser confundida, pois articula características particulares que lhe fazem diferir das experiências anteriores ao Parecer Sucupira. Dessa forma, nominamos as experiências anteriores de titulação doutoral. Embora diferentes, as experiências guardam algumas continuidades tais como a existência de um curso de doutorado, a defesa de tese, e a formação de uma elite intelectual no interior da sociedade brasileira.

Para a sistematização de nossas análises organizamos a presente tese em três capítulos: no primeiro apresentamos a pós-graduação como um objeto histórico e historiográfico, seus temas e os problemas que encontramos na literatura que a aborda; no segundo capítulo analisamos o processo de titulação doutoral que caracterizou as práticas de formação de alta cultura das elites intelectuais do país no interior do ensino superior brasileiro em seu padrão escola superior e/ou universidade conglomerada; no terceiro capítulo apresentamos como se deu o processo de invenção da pós-graduação brasileira como tradição, no interior das profundas mudanças ocorridas na década de 1960 na sociedade brasileira, sendo que é a invenção desta tradição que se constituiu no ponto de inflexão da universidade naquele momento; finalmente na conclusão articulamos nossas sínteses em relação ao trabalho realizado, apontando as singularidades que nos levaram a estabelecer a instituição da pós-graduação brasileira como uma tradição inventada.

1 A PÓS-GRADUAÇÃO COMO PROBLEMA HISTÓRICO E HISTORIOGRÁFICO

Neste capítulo apresentaremos a análise do processo de constituição do campo de estudos sobre a história da pesquisa e da pós-graduação no Brasil de modo geral, e em particular sobre a história da pesquisa e da pós-graduação em educação em especial. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico acerca da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil, que nos levou a mais de 900 textos produzidos entre o período de 1970 e 2010, tendo os seguintes termos como descritores “universidade”, “ensino superior”, “pesquisa em educação e pós-graduação”, aos quais, num segundo momento, agregamos as palavras “Brasil” e “história”.

Do levantamento inicial, foram escolhidos os textos que eram mais afins ao tema que estávamos trabalhando “pesquisa e pós-graduação em educação”. Encontramos dissertações, teses, artigos e livros dos quais, feito um corte inicial, ficamos com um corpus de 367 textos diversos sobre universidade, pesquisa e pós-graduação no Brasil. Se fizermos um exercício matemático de fluxo do corpus levantado, poderemos perceber que no decorrer de 40 anos foram produzidos uma média anual de 9,17 textos no país sobre algum aspecto de alguns dos temas em questão.

Em nossa análise buscamos também identificar quem no país, na atualidade, estava discutindo questões no campo da história da pesquisa e da pós-graduação fosse de modo geral ou no campo da educação. Para efetuar esse levantamento e identificação, incursionamos no Diretório dos Grupos de Pesquisa² do CNPq para levantamento de grupos, linhas e pesquisadores que estivessem trabalhando com os temas de nosso interesse. Como as possibilidades de parametrização desta plataforma de busca são diversas e não era nossa intenção neste trabalho um estudo pormenorizado destes dados, reduzimos nossa busca em saber efetivamente quem pesquisava sobre pós-graduação em educação no Brasil numa abordagem histórica.

Tendo como termo de busca “história da pós-graduação em educação” para grupos que fossem certificados e/ou não atualizados, encontramos 1 grupo na UFU, liderado por Décio Gatti Júnior e Carlos Roberto da Silva Monarcha; mas estreitada a

² Nossa última incursão foi em 13.12.2015.

busca, para os grupos certificados, o mesmo não se encontrava certificado no diretório, assim como nenhum outro. Nenhuma linha certificada e/ou não atualizada foi identificada no diretório e quanto aos pesquisadores certificados e/ou não atualizados, encontramos um registro de 10 sujeitos com ligações na UFU, UFSC, UFMA, UFG, UNESP, UFMS, IFTM, UFRGS e UFRN, mas como os mesmos pertenciam ao grupo da UFU e o mesmo não estava certificado, efetivamente nenhum pesquisador, pelo menos com visibilidade no Diretório do CNPq, estava certificado no país no trabalho com “história da pós-graduação em educação”.

Ampliando o termo de busca para “história da pós-graduação”, encontramos 3 grupos certificados e/ou não atualizados que estavam trabalhando com essa temática. Foram eles 1 grupo na UFU, liderado por Décio Gatti Júnior e Carlos Roberto da Silva Monarcha, chamado Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação (GEPEDHE); 1 grupo na UFF, liderado por Cláudia Maria Costa Alves de Oliveira, chamado “Memória, História e Produção do Conhecimento” e 1 grupo na UFPA, liderado por Paulo Sérgio de Almeida Corrêa o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo (NEPEC); mas destes apenas o NEPEC da UFPA estava no momento do acesso certificado no Diretório.

A busca por linhas de pesquisa sobre “história da pós-graduação” certificadas e/ou não atualizadas nos trouxeram os seguintes resultados: o GEPEDHE tinha a seguinte linha “História do Ensino de História da Educação”; o “Memória, História e Produção do Conhecimento em Educação”, tinha como linha “Historiografia da Educação” e o NEPEC que era o único certificado no Diretório, tinha como linhas “História e Historiografia da Educação”, “Instituições Educativas”, “Currículo e Formação de Professores e Pesquisadores” e “Política de Pós-Graduação”.

A busca por pesquisadores preocupados com a “história da pós-graduação” nos levou a 31 sujeitos, ligados aos três grupos e linhas anteriormente descritos, quando tomados tendo em vista os parâmetros de busca certificados e/ou não atualizados; mas com o estreitamento desse parâmetro para apenas os certificados, o número caiu para 18 pesquisadores ligados ao NEPEC da UFPA, que era efetivamente o único grupo certificado no diretório.

Mas esses dados por si só falam muito pouco. Buscamos dar-lhes então uma inteligibilidade comparando-os com um termo de busca mais amplo, que foi o descritor

“história da educação”. Sobre esse descritor, no diretório encontramos 453 grupos certificados e/ou não atualizados, sendo destes 353 certificados; 508 linhas certificadas e/ou não atualizadas, sendo 405 delas certificadas e 3750 pesquisadores certificados e/ou não atualizados, dos quais 3134 são certificados. Um olhar panorâmico nos dados acima nos leva a perceber que a “história da pós-graduação em educação” e mesmo uma perspectiva um pouco mais ampla como “história da pós-graduação” carece de investimentos de investigação por parte de historiadores e historiadores da educação.

Mas tal constatação não se deu apenas em nível quantitativo, por meio de um instantâneo da maior vitrine de pesquisadores do Brasil, que é o Diretório do Grupo de Pesquisas do CNPq; na revisão da literatura que efetuamos, também pudemos perceber que a pós-graduação tomada numa reflexão historiográfica também merece investimentos por parte dos pesquisadores da história e/ou da história da educação. É justamente com os poucos que se dedicaram a tomar essa questão como preocupação que vamos agora dialogar, buscando perceber os limites e as perspectivas dessa produção, de modo a buscar respostas para nossas próprias questões.

De modo geral, nos estudos realizados sobre a pesquisa e pós-graduação em educação no Brasil, encontramos três características temáticas principais. A primeira delas é o viés dos estudos que analisam as contribuições da figura do educador Anísio Teixeira, suas ideias pedagógicas, suas ações como homem de governo e principalmente sua contribuição para a instituição da pesquisa educacional como prática de modernização da educação em nosso país³.

A segunda perspectiva são os estudos de caracterização e críticas de cunho epistemológico sobre a produção de pesquisa realizada pelos cursos de mestrado e doutorado, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, já como resultado dos estudos de pós-graduação implantados no Brasil. Deve-se ressaltar que uma das características fundamentais desses trabalhos é que reconhecem que os estudos e pesquisas sobre educação avançaram com a instituição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado, mas também reconhecem que a produção no campo educacional apresenta fragilidades de consistência teórico-metodológica e para justificar esses

³ Araújo e Brzezinski (2006); Araújo (2007); Chaves (2000); Cunha (2004); Fávero (2008); Fazenda (1987); Ferreira (2003; 2008a; 2008b); Ferreira (2001; 2003; 2008); Gouvêa (2009; 2013; Mendonça e Gouvêa (2002); Nunes (2000; 2001); Santos (2000); Xavier (1999; 2000; 2008); Xavier e Scelza (2004).

problemas ora apontam as questões dos modismos teóricos, ora apontam processos de formação insuficiente, ora apontam as condições objetivas insuficientes dos cursos de pós-graduação⁴.

A terceira característica são os trabalhos que abordam discussões sobre a pesquisa e a pós-graduação como políticas do ensino superior desenvolvidas pelo Estado, com análises dos PNPG; análises das reformulações efetivadas em meados dos anos 1990 que levaram à instituição de novas regras de avaliação e de consolidação dos parâmetros produtivistas referentes à atuação de professores e alunos nela envolvidos; estudos mais recentes já apontam a questão da internacionalização dos processos de estudos pós-graduados fazendo a discussão do Tratado de Bolonha e seus impactos em nosso país⁵.

Além dessas características, que se referem aos temas que são encontrados nos estudos sobre pesquisa e pós-graduação em educação no Brasil, foi possível também identificar três aspectos que aparecem de forma recorrente na literatura educacional e que são problemáticos em nossa perspectiva, pois na verdade eles vêm sendo abordados de maneira equivocada, produzindo como principal consequência uma leitura insuficiente e anacrônica sobre a história da pós-graduação em educação no país; são eles: o problema da origem remota; o problema da anomalia e o problema do parecer fundante. Essas explicações equivocadas têm se reproduzido, não permitindo que a história da pós-graduação em educação seja tomada como objeto dos estudos históricos

⁴ Alves (1991; 1992); Alves Mazotti (1996; 2001); Alves (2007); André (1991; 2001) André e Romanowski (2002); Campos (1984; 2009); Campos e Fávero (1994); Cunha (1992); Ferreira Júnior (2013); Gamboa (1987); Gatti (1983; 1992; 2001a; 2001b; 2004; 2005a); Gouveia, (1971; 1976; 1984); Hostins (2007); Ludke (1988); Macedo e Souza (2010); Mello (1983); Moraes (2001); Nosella (2008; 2010); Paraíso (2004); Pessanha (2005); Pistori (2009); Rosemberg (1980); Souza e Bianchetti (2007); Vieira (1988); Vieira (1985); Warde (1990); Weber (1992).

⁵ Aguiar (2006); Aragón (1998); Balbachevsky (2005); Bianchetti e Fávero (2005a; 2005c); Bianchetti (2005b; 2011); Bittar (2005); Castro (2011); Closs (1978); Cunha (1974; 1991; 2008); Cury (1988, 2004, 2005, 2008, 2010); Dantas (2004); Fávero (2001; 2003; 2005); Fávero (1996; 2009); Ferraro (2005); Fonseca-Silva (2008); Franco e Morosini (2001); Freitas (2009); Gamboa (2003); Gatti (2005b); Gatti et al. (2003); Guterres (2002; 2013); Guterres e Rays (2005); Horta e Moraes (2005); Kuenzer e Moraes (2005); Loureiro e Durand (1995); Ludke (2005); Luna (2011); Machado e Alves (2005a; 2005b; 2006); Marafon (2001); Maués e Mota Júnior (2010); Mazza (2009); Mendonça (2003); Meneghel (2007); Moreira (2009); Morosini (2009); Nogueira e Rodrigues (2003); Oliveira e Alves (2006); Peña de Flores (1995); Pucci (2007); Ramalho e Madeira (2005); Ramalho (2006); Romêo, J. R. M.; Romêo, C. I. M. e Jorge (2004); Sanchez, O. P. e Sanchez L. H. A. (2011); Santos Filho e Carvalho (1991); Santos e Azevedo (2009); Santos (2002; 2003); Saviani (2000; 2005; 2008; 2010); Saviani e Goldberg (1976); Severino (2006; 2009); Sguissard (2008); Silva Jr. e Kato (2010); Silva (2008); Silva (2008a; 2008b); Silva (2009; 2013); Souza e Pereira (2002); Tavares (2010); Velloso e Velho (1997); Velloso (2004); Verhine (2008); Zaidan (2011).

educacionais, como possuindo uma inteligibilidade própria em seu movimento de constituição em nosso país.

A primeira dessas questões é a dificuldade das discussões correntes em encararem a relação entre pesquisa e pós-graduação no Brasil enquanto particularidades que se articulam ao processo de desenvolvimento universal da ciência moderna, de matriz europeia, que configura o campo das práticas acadêmico-científicas no Brasil e que, portanto, marca profundamente a constituição dos processos de produção do conhecimento em educação em nossa realidade. Ao abordar esse objeto de forma fragmentada, as abordagens correntes não conseguem percebê-lo como constituindo-se e constituindo práticas que se configuram pertinentes a um modo específico de conhecer, e que no caso em questão, são as práticas referentes ao desenvolvimento do conhecimento científico moderno em nossa própria formação social.

Essa percepção nos levou a problematizar três pontos que achamos fundamentais para a compreensão da história da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil. O primeiro refere-se às discussões que buscam refletir sobre uma possível origem da pesquisa e da pós-graduação em nosso país, assim como sobre as relações entre ambas; o segundo refere-se à forma como a(s) história(s) da pesquisa e da pós-graduação são tratadas; e o terceiro refere-se a uma possível periodização da história da pós-graduação. Essas questões estão intimamente relacionadas, sua separação é apenas por ocasião da análise que estamos realizando, mas sem perder a concepção dialética do movimento que as engendra.

Para iniciar nossa discussão, devemos em primeiro lugar esclarecer o que entendemos neste trabalho por pesquisa e pós-graduação. Por pesquisa científica estamos entendendo os processos lógicos e práticos que conformam as práticas de produção do conhecimento científico moderno. Dessa forma a pesquisa científica é o processo que produz o conhecimento científico; ela é ação fundante e caracterizadora da prática dos modernos cientistas que, por meio da observação, da experimentação, do controle de variáveis, dos paradigmas epistemológicos que os guiam, produzem os conhecimentos tidos como hegemonicamente válidos na sociedade moderna. A pesquisa científica é a ciência em ação.

A pós-graduação para nós é uma forma de organização que articula ensino e pesquisa enquanto ações de formação, produção e reprodução de quadros de novos

cientistas e/ou técnicos altamente qualificados que por sua vez produzem/reproduzem o fazer científico nas modernas sociedades, no interior das universidades. Por ter a pesquisa como um dos núcleos fundamentais de sua constituição, por meio do ensino das práticas de pesquisa, a pós-graduação também se coloca como *locus* de produção de novos conhecimentos, contribuindo assim, para o avanço do conhecimento científico que por sua vez faz avançar também as forças produtivas e as relações sociais de produção no sistema capitalista.

Compreendemos também que a pós-graduação com essa característica orgânica que articula o ensino e a pesquisa, onde a ênfase como experiência *stricto sensu* recai na pesquisa e que se segue ao processo de formação inicial do sujeito no ensino superior, é uma experiência brasileira peculiar e aqui compartilhamos com Saviani (2000, 2008a) a ideia de que esta é uma inovação.

Estabelecido este ponto de vista, devemos ainda nos posicionar sobre a relação que acreditamos ter a pesquisa e a pós-graduação com a universidade. Se esta é uma relação indiscutivelmente inclusiva, de modo algum é exclusiva. A pesquisa e a pós-graduação têm na universidade um espaço privilegiado para seu desenvolvimento, mas de forma alguma se desenvolvem exclusivamente nele. O privilégio da pesquisa se integrar às práticas universitárias tem sua origem especialmente na concepção de universidade alemã do século XIX, com as reformas humboldtianas que pregavam a íntima articulação entre o ensino e a pesquisa. Quanto à pós-graduação, esta se consolidou como forma organizacional privilegiada na experiência brasileira de aliar o ensino da pesquisa e a pesquisa no interior do ensino superior desenvolvido nas universidades, mas devemos ressaltar que apesar de encontrar na universidade seu *locus* privilegiado, os estudos pós-graduados não se desenvolvem exclusivamente nela, assim também como a pesquisa.

Dessa forma, compreendemos que pesquisa e pós-graduação são ações que se interpenetram, compondo a história de nosso ensino superior no interior das universidades; fora delas em outras instituições tais como institutos de pesquisa, parques tecnológicos, laboratórios e outros; ou ainda, em parcerias firmadas entre universidades e essas outras instituições. Em nossa reflexão, no entanto, vamos priorizar as experiências de pesquisa e pós-graduação que se desenvolveram no interior da universidade, buscando compreender sua gênese e desenvolvimento.

1.1 Discussões sobre a origem e relação entre a história da pesquisa e da pós-graduação no Brasil

Voltando aos pontos de problematização levantados com a revisão da literatura sobre pesquisa e pós-graduação no Brasil, a primeira questão que nos inquietou se refere às discussões que buscam refletir sobre as possíveis origens e relações entre a pesquisa e a pós-graduação em nosso país. De modo geral, esta questão é tratada na literatura de maneira muito diversa nas análises, mas nas leituras realizadas conseguimos identificar basicamente quatro posicionamentos.

O primeiro deles é uma análise feita por Ferraro que considera uma anomalia congênita a relação entre pesquisa e pós-graduação no Brasil:

Entendo que ela espelha a condição anômala do surgimento, se não de toda, pelo menos da maior parte da pós-graduação no Brasil. [...] A pós-graduação precedeu, pois, a pesquisa no Brasil. O que a partir dos últimos anos da década de 1960 era verdade para a universidade brasileira em geral, era-o com maior força para todos os campos do conhecimento hoje reunidos sob os nomes de ciências humanas e ciências sociais aplicadas, que haviam sempre disputado com desvantagem, em relação às demais áreas do conhecimento, os escassos recursos destinados pelos poderes públicos à pesquisa no país (FERRARO, 2005, p. 48, 49).

Sem afirmar ser uma relação anômala como Ferraro, mas Gatti também assume o ponto de vista que pesquisa e pós-graduação se originaram de forma desarticulada em nosso país.

Mestrados e doutorados em nosso país originaram-se então, não do desenvolvimento da pesquisa científica nas universidades ou outras instituições, mas de uma política deliberada de organismos estatais, no final da década de 1960 e inícios de 1970. No ensino superior, à época, pouca pesquisa se desenvolvia, vez que sua vocação era dirigida, sobretudo à formação de profissionais liberais. As universidades nasceram da agregação de cursos e pouquíssimas tinham a pesquisa como parte integrante do trabalho de seus docentes (GATTI, 2001b, p. 109).

O segundo posicionamento diz respeito às análises, que afirmam que as origens da pós-graduação podem ser buscadas nas primeiras experiências de titulação, por meio dos cursos de doutorado na universidade a partir de 1931 e no sistema de cátedras então instituído. É interessante notar que essa posição dá um salto argumentativo para apresentar o desenvolvimento da pesquisa nas décadas de 1940, 1950 e 1960 com a

criação de organismos estatais de incentivo à pesquisa e formação de pesquisadores tais como INEP, CNPq, CAPES, CBPE e CRPE e depois retorna para o processo de criação das universidades que hoje conhecemos como UFMG, USP e UnB.

A primeira fase da pós-graduação brasileira compreende o período de 1931 a 1965 e caracteriza-se pela coexistência de modelos diferenciados de pós-graduação no país, bem como pela falta de centralização, controle e orientação por parte do governo em relação a esse nível de ensino (SILVA, 2013, p. 55).

As origens da pós-graduação podem ser buscadas no modelo das cátedras adotadas nas primeiras universidades brasileiras nos anos de 1930 (BALBACHEVSKY, 2005, p. 276).

Mas, para aí se chegar, um longo processo deveria ser trilhado. E o primeiro marco específico desse itinerário situa-se nos anos trinta do século passado. Em 1931, Francisco Campos, à época ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas, por meio do decreto nº 19.851, de abril de 1931 (*apud* Fávero, 2000a), impunha a “investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos” (art. 1º) como finalidade do ensino universitário. Esse decreto institucionaliza também cursos de aperfeiçoamento e de especialização como forma de aprofundamento de conhecimentos profissionais e científicos. No art. 32 diz-se que “nos institutos universitários será atendido a um tempo o duplo objetivo de ministrar o ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito de investigação original, indispensável ao progresso das ciências [...] O título de doutor, expresso no art. 90, devia se apoiar em uma tese, do que resultaria tanto a expedição de um diploma quanto a assinalação de uma dignidade honorífica (CURY, 2005, p. 7-8).

Pode-se, portanto, afirmar que a CAPES dos anos 1950/1960 se configurou como um *projeto* institucional que tem a marca pessoal de Anísio Teixeira [...] Desta perspectiva, a CAPES desenvolveu, ao longo desses anos, um conjunto de iniciativas e de políticas, que tinham como um de seus pressupostos básicos a ideia de que a pós-graduação se constituía na principal estratégia de *reconstrução* da universidade brasileira, para adequá-la às necessidades do desenvolvimento nacional (MENDONÇA, 2003, p. 2)

O terceiro ponto nas análises compreende que a “pesquisa e a pós-graduação no Brasil, são duas histórias que não se confundem” e que a familiaridade com que encaramos essas duas questões tem:

naturalizado essa relação que, quando examinada mais de perto, principalmente na perspectiva da história da pesquisa e da história da pós-graduação no Brasil, revela descompassos importantes que merecem investigação (MACHADO; ALVES, 2005b, p. 4).

A história da pós-graduação no Brasil é pautada por documentos oficiais, e balizada por momentos e datas precisas, relativamente recentes (do século XX em diante; não encontramos referências aos estudos pós-graduados antes de 1930). Constituem documentos e/ou momentos fundadores da pós-graduação brasileira o Estatuto da Universidade (1945), quando se dá a

primeira tentativa de implantação da pós-graduação; a instituição da Capes e do CNPq (1951), o Parecer 977/65 (1965), que oficialmente instituiu a pós-graduação, o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1975), e mais quatro PNPGs que se sucederam, tendo o quinto e último entrado em vigor no ano em curso (2005-2010) (Ibidem, p. 4-5).

Já a história da pesquisa brasileira parece ser um capítulo à parte, que tem suas origens num passado mais longínquo, e está associada à importação de tecnologias para a produção econômica, e à vinda ao Brasil de profissionais estrangeiros de alta qualificação para promover o desenvolvimento nas várias fases do país, podendo-se encontrar suas primeiras manifestações (não formais, mas envolvendo elementos de pesquisa e inovação tecnológica) ainda no Brasil Colônia, como exemplificamos com o caso Nassau [...] (Ibidem, p. 6).

Um quarto posicionamento, e que inclusive, também perpassa os posicionamentos já explicitados aqui, é uma afirmativa muito forte e contundente nas reflexões sobre pesquisa e pós-graduação no Brasil de que o Parecer nº 977/65 de Newton Sucupira, “é fundador” (LUDKE, 2005, p. 118); “implanta formalmente” (SANTOS, 2003, p. 629); “inaugura” (RAMALHO, 2006, p. 183); “institucionaliza” (BALBACHEVSKY, op.cit., p. 277); “regulamenta” (CUNHA, 1974, p. 67); “formaliza” (MACHADO; ALVES, 2006, p. 4); “define” (FONSECA-SILVA, 2008, p. 56); “normatiza” (CURY, op.cit., p. 10); “conceitua” (SAVIANI, 2010, p. 36); “o ensino de pós-graduação” (CUNHA, op. Cit., p. 66); “o sistema de pós-graduação” (CURY, op.cit., p. 7); “o nível da pós-graduação”; “a pós-graduação sistemática” (CURY, 2004, p. 779); “os cursos de pós-graduação” (FONSECA-SILVA, op.cit., p. 56), (SANTOS, op.cit., p. 629); “a pós-graduação stricto sensu – sob as formas de mestrado e doutorado” (SAVIANI, op.cit., p.2). Tais afirmativas nos dão indubitavelmente a importância do Parecer Sucupira para a compreensão que temos hoje do que vem a ser pós-graduação no Brasil, ou seja, sem sombra de dúvidas, no que se refere à história da pesquisa e da pós-graduação, existe um antes e um depois do Parecer nº 977 de Sucupira, não apenas do ponto de vista das conceituações que o parecer traz para a matéria mas, e principalmente, por instituir novas práticas referentes ao processo de titulação de quadros, de formação de pesquisadores e de produção de conhecimento.

A relação entre a história da pesquisa e da pós-graduação apareceu especificamente em Machado e Alves (2005b, p. 8), que afirmam que: “a história da pós-graduação ainda está para ser escrita” já que a “maioria dos textos que tratam desse

histórico” o fazem como introdução a uma questão específica que os autores vão desenvolver.

De outro lado, recuperar a história da pós-graduação no Brasil certamente é uma tarefa difícil, uma vez que, de acordo com Guterres (2001) não há ainda, no sentido lato, uma história da pós-graduação no país, sendo necessário buscar em vários autores, textos, documentos, fragmentos que possam auxiliar na composição dessa trajetória. A maioria dos textos que faz esse histórico o realiza “como elemento introdutório da questão específica de que o autor pretende tratar” (p. 152). Dessa forma, faz-se necessária uma revisão de literatura no sentido de recuperar textos e documentos, buscando as informações e interpretações em diversos autores que abordam o assunto em questão (ALVES, 2008, p. 66).

Não encontramos menção tão específica quanto esta em outros textos que se preocupassem com a abordagem histórica da pós-graduação. Isso nos chamou atenção, pois afinal, sendo inúmeros os trabalhos que discutem a pós-graduação, seja como objeto, seja como introdução a outros objetos, temos que concordar com as autoras citadas que a ausência desta preocupação é realmente ainda uma fragilidade presente nessa discussão.

1.2 A periodização da história da pós-graduação encontrada

Esta questão que aponta alguns exercícios de periodização sobre a história da pós-graduação em nosso país possui íntima ligação, com o primeiro ponto de problematização aqui apresentado, ou seja, a discussão sobre a(s) origem(ns) da pesquisa e da pós-graduação no Brasil, assim como as relações que estas estabelecem entre si aliada à preocupação apresentada por Guterres em 2001 e partilhada por Alves em 2008 de que a pós-graduação ainda tem uma história por ser escrita, já que até agora sua história aparece apenas como elemento introdutório para contextualização de outros objetos.

No levantamento da literatura tal preocupação foi confirmada nos textos de SILVA (2013); ALVES (2008); SANTOS (2000); MARAFON (2001) e FLORES (1995)⁶. Esses autores desenvolvem trabalhos que tratam de objetos relacionados à pós-

⁶ Regis Henrique Silva em 2013 concluiu tese onde desenvolveu estudos sobre as tendências teórico-filosóficas que marcaram a produção das teses sobre educação especial nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física no estado de São Paulo no período de 1985 a 2009; Vânia Alves (2008)

graduação, mas que não têm a história desta como sua preocupação fundamental. Dessa forma, em seus estudos buscam de maneira geral fazer um “resgate” da história da pós-graduação no sentido de contextualizar seu objeto.

Nosso primeiro contato com o trabalho de Regis Henrique dos Reis Silva se deu com a leitura do texto “Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil (1931 a 2004): Considerações Históricas”, apresentado em 2009 no VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, promovido pelo HISTEDBR. Este autor propõe um esquema de cinco fases para o “processo de criação e desenvolvimento” da pós-graduação em nosso país afirmando que:

A primeira fase (1931-1965) caracteriza-se pela coexistência de modelos diferenciados de pós-graduação no País e pela falta de centralização, controle e orientação por parte do governo em relação a esses cursos. **Esta fase inicia-se com a própria gênese da pós-graduação no Brasil** (grifo nosso), em 1931 com a Reforma Campos (SILVA, R. H. dos R. 2009, p.1).

Dando continuidade em suas reflexões em trabalho de tese intitulado “Tendências teórico-filosóficas das teses em Educação Especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física no estado de São Paulo (1985-2009)”, defendido em 2013 no PPGE da Faculdade de Educação da UNICAMP, na área de concentração de Filosofia e História da Educação, Regis Henrique dos R. Silva amplia sua análise e apresenta preocupação explícita em:

Resgatar o processo histórico de criação, desenvolvimento e consolidação do SNPG com destaque para a Pós-Graduação em Educação e Educação Física (PGE e PGEF) na universidade brasileira. Para tanto, recorreremos às políticas de pesquisa e pós-graduação com o intuito de verificar os aspectos contextuais que determinaram suas diretrizes, que foram fundamentais para a constituição do referido sistema e das pós-graduações supracitadas (SILVA, 2013, p. 53).

Apesar de sua preocupação, reconhece que:

estudou a formação e o trabalho de pesquisadores no decorrer dos processos de institucionalização da pesquisa em IES emergentes. Cassio Miranda dos Santos desenvolveu em sua tese (2000) uma análise da evasão de estudantes do mestrado em educação da UNESP/Marília e seus dois artigos mais citados (2002 e 2003), ao que me pareceu, são oriundos desse trabalho. Maria Rosa Cavalheiro Marafon, em tese defendida em 2001, desenvolveu estudos sobre a articulação entre a pós-graduação e a graduação; e Elizabeth Dueñas Peñas de Flores tinha como preocupação de sua tese (1995) a pós-graduação em Educação da UNICAMP, na opinião de professores, ex-alunos e alunos.

Não é nossa intenção apresentar uma análise aprofundada da história da pós-graduação brasileira e/ou da pesquisa e da PGE e da PGEF em particular, buscamos, sobretudo, analisar tais assuntos ressaltando alguns pontos do processo histórico-social que consideramos fundamentais para o melhor entendimento da problemática tratada neste estudo (SILVA, 2013, p. 55).

Regis Henrique dos R. Silva apresenta, então, um esquema de cinco fases ou períodos que foram constituídos por meio das características mais importantes que ele considerou marcar essas fases. Assim, apresenta-nos uma **primeira fase** denominada “Primeiras iniciativas da pós-graduação brasileira e da pesquisa nos campos acadêmicos da Educação e Educação Física (1931-1965)”, cujas características principais seriam “a coexistência de modelos diferenciados de pós-graduação no país, bem como pela falta de centralização, controle e orientação por parte do governo em relação a esse nível de ensino” (SILVA, 2013, p. 55).

A **segunda fase**, nos estudos de Regis Henrique dos R. Silva, é denominada “A pesquisa e a pós-graduação institucionalizadas: a constituição do binômio pesquisa e pós-graduação no Brasil (1965-1974)” e caracterizou-se “pelo processo de institucionalização, regulamentação e criação dos primeiros cursos de pós-graduação no país, segundo as normas recém estabelecidas para o setor” (SILVA, 2013, p. 59).

Sua **terceira fase** é a “Expansão planejada da pesquisa e da pós-graduação no Brasil: o primeiro ciclo dos PNPG (1975-1989)”; nela, segundo o autor, a partir de 1975 tivemos “um processo de 14 anos de expansão planejada da pesquisa e pós-graduação brasileira, porque, no período de 1975 a 1989, foram realizados três planos nacionais de pós-graduação” (SILVA, 2013, p. 70).

A **quarta fase** é denominada “A pesquisa e a pós-graduação redesenhada (1990-2004)”, e foi iniciada com a tentativa de extinção da CAPES no governo Collor de Melo e finda com a aprovação do PNPG 2005-2010 (SILVA, 2013, p. 83); e a **quinta fase** proposta por Regis Henrique dos R. Silva é “A pesquisa e a pós-graduação induzida: o segundo ciclo dos PNPG (2005-20...)” inicia-se a partir de 2005, portanto nos é contemporânea e vem,

se caracterizando pela retomada dos planos nacionais de pós-graduação, a partir dos quais a CAPES vem planejando ações estratégicas, como a indução de temas de pesquisa, combate às assimetrias, bem como a aproximação da pós-graduação com o setor produtivo e a sociedade de um modo geral” (SILVA, 2013, p. 107).

A proposta de periodização de Régis Henrique dos R. Silva é um exercício interessante, pois busca articular as fases por meio de características que o autor julga serem referentes a um movimento interno ao processo de constituição da própria pós-graduação. Vale ressaltar que em seu texto o autor também referencia essas fases e características ao contexto político e econômico do país.

Vânia Maria Alves, em sua tese de doutorado (2008), dedica o capítulo II ao que ela denomina de “Aspectos históricos da pós-graduação no Brasil”. Neste capítulo de modo geral faz uma discussão sobre a pesquisa e o seu processo de institucionalização na universidade brasileira. Para tanto desenvolve seu texto por meio dos seguintes sub-ítem “2.1 – Surgimento da pós-graduação no Brasil: antecedentes históricos”; “2.2 – Implantação, expansão e consolidação da pós-graduação brasileira em educação” e “2.3 – Políticas implícitas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)”.

No primeiro sub-ítem, Vânia Maria Alves desenvolve uma longa descrição dos caminhos percorridos pela pesquisa no Brasil, remontando às experiências de Nassau quando ainda em nosso período colonial; passa pela criação de academias; fala dos primeiros institutos de pesquisa fundados no início do século XX; reflete sobre o pós-Segunda Guerra Mundial e a aproximação do Brasil com os EUA; cita a criação dos novos organismos estatais como a CAPES e CNPq pelo Estado brasileiro, já então preocupado com a formação de pesquisadores, para então afirmar que:

A primeira tentativa de implantação da pós-graduação no Brasil foi feita ainda no começo da década de trinta do século XX, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (ALVES, 2008, p. 78).

Em seguida, concordando com Mendonça (2003) e Córdova et al. (1986) que “os estudos pós-graduados no Brasil foram gerados ‘por movimentos predominantemente exógenos aos processos que movem o sistema de ensino superior’” (ALVES, 2008, p. 81) reflete sobre a implantação, a expansão e a consolidação da pós-graduação brasileira em Educação, retoma a importância da CAPES nesse processo, para em seguida afirmar que:

A implantação formal dos cursos de pós-graduação em educação no Brasil aconteceu em 1965, com o Parecer nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965, do então Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria de Newton Sucupira, que teve como objeto, além da definição da pós-graduação, seus níveis e finalidades. De acordo com esse conselheiro, o modelo de pós-graduação a

ser implantado era adequado a nova concepção de universidade, provinda dos países mais desenvolvidos (ALVES, 2008, p. 91).

Defende a ideia da dependência científico-cultural estabelecida entre o Brasil e outros países mais desenvolvidos e a partir daí, claramente apoiada em Saviani (2000) no texto “A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação”, vai apresentar-nos a implantação da pós-graduação em educação no chamado período heroico conforme denominação dada por Saviani (2000) e depois sua consolidação e expansão, movimentos que se desenvolvem entre 1965 a 1994.

Depois dessa incursão pela implantação, consolidação e expansão da pós-graduação em Educação, Vânia Maria Alves aborda em seu trabalho a questão da formação de docentes e pesquisadores no interior da pós-graduação, refletindo sobre as novas necessidades da universidade a partir das reformas da década de 1960 e seguintes para finalmente encerrar a sistematização do capítulo 2 de seu trabalho sobre os “aspectos históricos da pós-graduação no Brasil”, com as “políticas implícitas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs)” que, segundo ela, se referem à formação de pesquisadores:

Embora [...] tenha sido eleita como prioridade naquele cenário e contemplada ainda no Parecer 977/65, é nos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs), especialmente no III PNPG, elaborado nos anos de 1980, que se reafirmou a sua centralidade. Contudo, foi somente no final da década de 1990, na composição do IV PNPG, que se implantaram medidas, especialmente uma nova sistemática de avaliação, que induziu a implantação do modelo da formação de pesquisadores. Para melhor visualizar e compreender esse contexto é oportuno recuperar em linhas gerais os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs) e situar historicamente a política nacional de pós-graduação no país, contida nesses documentos (ALVES, 2008, p. 109).

O trabalho de Vânia Maria Alves, diferentemente do de Régis Henrique dos R. Silva, não se preocupa em discutir os aspectos históricos da pós-graduação no Brasil por meio de marcas que sejam características do movimento interno de constituição da pós-graduação, mas articula toda sua reflexão narrando ora fatos referentes à pesquisa, ora à universidade, ora aos espaços científicos, mas não universitários. Se por um lado isso traz algumas dificuldades para uma compreensão mais coerente dos aspectos históricos da pós-graduação, a narrativa da autora é uma das mais informativas nos acontecimentos que são constituintes dos processos de instituição da pesquisa e da pós-graduação em geral no país, assim como em especial, no campo educacional; vale

ressaltar um dado que apesar de figurar em apêndice de seu trabalho é registro importante do processo de criação e expansão dos cursos de pós-graduação em educação no país. A autora sistematizou em um quadro as datas de criação de cursos de pós-graduação em educação *stricto sensu* entre 1965 e 2009, reunindo informações de universidades públicas e privadas em 96 instituições de norte a sul do Brasil.

Cássio Miranda dos Santos, em dois artigos “Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil: a questão da dependência” e “Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil”, publicados em 2002 e 2003 respectivamente, discute aspectos históricos de organização da pós-graduação no Brasil. No primeiro texto, ao qual vamos dar ênfase neste momento porque é nele que o autor se preocupa em abordar historicamente a pós-graduação no Brasil já que uma abordagem nessa perspectiva:

é de suma importância para a compreensão de sua evolução e de seu estágio no final do século XX.

Focalizar historicamente a gênese da pós-graduação implica levantar e analisar as pessoas e instituições envolvidas nesse processo que, refletindo ideias e aspirações de seu tempo e de seu grupo, manifestam preferência por determinadas formas de educação (SANTOS, 2002, p. 479).

Para “focalizar historicamente a gênese da pós-graduação”, Cássio Miranda dos Santos organiza seu texto basicamente em duas partes; na primeira inicia afirmando que:

A história da pós-graduação no Brasil é **bem recente** (grifo nosso). Em 1931, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, Francisco Campos apontava para a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus (SANTOS, 2002, p. 479).

Prossegue esta primeira parte de seu artigo citando a proposta de curso de doutorado da Faculdade Nacional de Filosofia no Rio de Janeiro que em 1939 propõe um curso de dois anos de estudos sob a tutoria de um professor catedrático da área, findos os quais seria feita a defesa de tese; aponta que em 1946 utilizou-se pela primeira vez o termo pós-graduação:

No Estatuto da Universidade do Brasil que, em seu artigo 71, estabelecia que seriam oferecidos cursos universitários nas seguintes modalidades: cursos de formação, de aperfeiçoamento, de especialização, de extensão, de pós-graduação e de doutorado (SANTOS, 2002, p. 479).

Continua a primeira parte de seu texto apresentando cronologicamente alguns fatos das décadas de 1950 e 1960, entre eles refere-se às experiências de convênios com

os EUA nos anos 1960 e os cursos de pós-graduação nas áreas de Ciências Físicas e Biológicas da Universidade do Brasil que foi resultante de convênio com a Fundação Ford e a criação da Comissão de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia (COPPE), na área de Engenharia.

Depois de apontar alguns fatos referentes à pós-graduação, Cássio Miranda dos Santos vai voltar sua análise para a compreensão de que a instalação da pós-graduação no Brasil vai se estabelecer no contexto de uma sociedade dependente (SANTOS, 2002). Baliza, então, suas análises na teoria da dependência de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, defendendo que o projeto modernizador da sociedade brasileira deu-se como uma clara “manifestação da integração entre países periféricos e países centrais” (SANTOS, 2002, p. 482) e que o Golpe de 1964, dado pelos militares, teve “o propósito de adequar o quadro político aos interesses da burguesia nacional e das empresas multinacionais” (SANTOS, 2002, p. 482); ideologicamente este processo deu-se então pela supressão da ideologia nacional desenvolvimentista, favorecendo a entrada de capital estrangeiro na economia nacional.

O autor termina, então, a primeira parte de seu texto concluindo que,

A importação de modelos de ensino e pesquisa de outros países teve sérias implicações, sobretudo devido a sua inadequação. Esse foi o caso dos cientistas treinados segundo métodos de pesquisas construídos e próprios de sociedades tecnológicas e cientificamente mais avançadas que a brasileira (SANTOS, 2002, p. 484).

Depois desta breve retrospectiva da pós-graduação pautada na perspectiva da dependência, Cássio Miranda dos Santos inicia uma análise do Parecer 977/65 afirmando que “a implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil se deu somente em 1965, pelo parecer 977 do Conselho Federal de Educação, de autoria do conselheiro Newton Sucupira” (SANTOS, 2002, p. 485).

Cássio Miranda dos Santos prossegue seus argumentos apresentando as proposições que o Parecer nº 977/65 traz em termos de conceituação, finalidades e organização da pós-graduação; articula essa visão com a proposta do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) que compreende a pós-graduação como ascensão vertical de estudos superiores, constituindo o ápice dos estudos universitários; relembra que a reforma de 1968 vinculou o exercício do magistério superior aos graus de mestre

e doutor e afirma a função de diferenciação vertical que os agora diplomados em cursos de pós-graduação passam a ter no interior de nossa sociedade.

O nascimento e crescimento da pós-graduação no Brasil ocorreu [sic] de forma simultânea a um esvaziamento da graduação, tanto em termos de conteúdo (uma vez que muitas matérias antes dadas neste nível passaram a ser dadas nos mestrados), quanto no valor social e econômico do diploma, que decresceu em virtude da criação de um título mais alto (SANTOS, 2002, p. 487).

Na segunda parte de seu texto o autor em discussão busca identificar os locais onde os estudos pós-graduados se desenvolveriam, cita então a proposta de criação e implantação dos Centros Regionais de Pós-Graduação por meio dos Decretos nº 63.343, de 1968 e nº 67.350, de 1970. Por estes Decretos seriam criados e implantados centros regionais de estudos pós-graduados; ele afirma:

Foram implantados inicialmente cinco Centros: nas regiões Norte-Nordeste (funcionando na Universidade Federal de Pernambuco), Centro-Leste (na UFRJ), Centro-Oeste (na UFMG), Sul (na UFRGS) e São Paulo (na USP). [...].

Segundo análises da época, os Centros foram criados em razão da impossibilidade das universidades implantarem, por conta própria, em um curto espaço de tempo, cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do conhecimento (SANTOS, 2002, p. 487).

A ideia dos centros teve vida brevíssima e foi descartada com o Decreto nº 73.411, de 1974 que criou o Conselho Nacional de Pós-Graduação. Este seria “órgão colegiado interministerial com as funções de formular a política geral de pós-graduação e de coordenar sua execução” (BRASIL, 1975, p. 18, apud SANTOS, 2002, p. 488).

Dessa maneira, Cássio Miranda dos Santos dá um panorama geral dos primeiros anos de institucionalização da pós-graduação em nosso país e termina seu texto fazendo uma breve análise do I, II e III PNPG.

Percebe-se no texto de Cássio Miranda dos Santos que este não se preocupou em estabelecer períodos específicos que demarcassem os movimentos da pós-graduação, nem estabeleceu de maneira factual uma relação direta desta com a história das universidades, mas se preocupou em desenvolver uma percepção mais analítica de seu desenvolvimento na perspectiva do paradigma da dependência econômica e cultural do Brasil em relação aos países mais desenvolvidos do capitalismo. A leitura atenta do texto, entretanto, demonstra que os “primeiros passos” da pós-graduação anunciados no

título vão de 1931 até os anos 1980 e 1990, que são considerados pelo autor muito profícuos em termos de cursos de pós-graduação, já que docentes dos então 1º e 2º graus que tivessem os cursos de pós-graduação teriam incentivos salariais, agora reconhecidos por uma nova legislação do período (SANTOS, 2002, p. 489).

Na literatura levantada encontramos também a tese de Maria Rosa Cavalheiro Marafon, defendida em 2001 junto à FE-UNICAMP. Nela a autora busca analisar as relações de articulação entre a graduação e a pós-graduação tendo como *locus* a PUC-Campinas. Para desenvolver seu trabalho, no capítulo 1 intitulado “Surge, então a pós-graduação”, a autora afirma:

Estudos relevantes já foram realizados sobre a história do ensino superior brasileiro, de sorte que nossa intenção é recuperar alguns dados na perspectiva de detectar elementos capazes de revelar as razões que determinaram a criação de cursos além da Graduação e, em especial, a Pós-Graduação *stricto sensu* [...] sobre a PUC-Campinas, uma vez que pretendemos refletir criticamente sobre seu ensino e a articulação entre pós-graduação e graduação.

Com base em Cunha (1986), valemo-nos do referencial pertencente ao campo político e passamos a delinear os períodos da historiografia, base para o estudo do ensino superior brasileiro. Os conteúdos abordados em cada período priorizam marcos educacionais referentes à educação superior que levaram à criação da universidade no Brasil e, nela, o surgimento da pós-graduação e a da pesquisa. Com o objetivo de compreender melhor esses acontecimentos, faremos referência a modelos de universidade com suas respectivas visões de ensino e de pesquisa (MARAFON, 2001, p. 7).

Para desenvolver então sua reflexão Marafon organiza seu capítulo 1 em três itens: 1 – Os antecedentes da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e este em cinco sub-itens; 1.1 – O ensino superior na Colônia (1572-1808), 1.2 – O ensino superior no Império (1808-1889), 1.3 – O ensino superior na Primeira República (1889-1930), 1.4 – O ensino superior na Era Vargas (1930-1945) e 1.5 – O ensino superior na República Populista (1945-1964). Seu segundo item é A Pós-Graduação *stricto sensu*. O ensino superior no Regime Militar (1964-1985) e finalmente o terceiro item de seu capítulo 1 são as Conclusões.

Não vamos apresentar com detalhes a formulação efetivada por Marafon, pois esta, claramente segue a lógica já formulada por Cunha (1986), no que se refere à história das universidades no país. O que encontramos de peculiar nessa formulação é que a autora insere nos períodos trabalhados a constituição da PUC-Campinas e conseqüentemente a organização de seus cursos de graduação e pós-graduação, de modo

a concluir que, a síntese dos dados históricos realizada foi relevante para “nossa hipótese de que a articulação entre a pós-graduação e a graduação está condicionada à concepção de universidade e que é o projeto institucional que poderá assumi-la como desejável e/ou possível” (MARAFON, 2001, p. 51).

Elizabeth Dueñas Peña de Flores, em tese defendida em 1995, junto a FE-UNICAMP, também se preocupa em apresentar uma reflexão sobre o desenvolvimento da pós-graduação, principalmente porque seu trabalho analisa a pós-graduação em educação da UNICAMP, tendo em vista um estudo das opiniões de professores, ex-alunos e alunos do programa. Peña de Flores, em seu texto, dedica o capítulo IV “A pós-graduação em Educação no Brasil” afirmando que: “descrevemos a pós-graduação no Brasil na área de Educação, abordando seu desenvolvimento através de períodos, apontando as políticas de estímulo e controles, suas tendências atuais e as pesquisas realizadas no Brasil, relacionadas com este estudo” (PEÑA DE FLORES, 1995, p. 99).

Peña de Flores organizou seu capítulo IV em quatro itens: o primeiro é “Desenvolvimento da pós-graduação em Educação”, que desenvolveu por meio dos seguintes sub-itens: “Período de Criação e Expansão”, “Período de Consolidação dos Cursos”, “Período de reestruturação dos cursos”.

O segundo item do capítulo IV intitulado por Peña de Flores de “Políticas de estímulo e controle da pós-graduação em Educação”, foi organizado nos seguintes sub-itens: “Políticas de estímulo da pós-graduação através de agências de fomento: CAPES, CNPq e FINEP” e “Políticas de Controle da Pós-Graduação”.

O terceiro item que Peña de Flores denomina de “Tendências atuais dos cursos de pós-graduação em Educação” não apresentou sub-itens; e por fim o quarto e último item desse capítulo IV foi intitulado “Pesquisas correlatas a nível nacional, com o presente estudo”; neste item também não há sub-itens.

O estudo de Peña de Flores é interessante, pois aos períodos propostos por Fávero (1996), de criação e expansão, de consolidação e reestruturação, ela articula uma análise das políticas de estímulo e controle da pós-graduação em educação por intermédio de três agências significativas de fomento: a CAPES, o CNPq e a FINEP, destacando, ainda, as características das tendências que as discussões sobre a reestruturação da pós-graduação vinham apontando naquele momento – 1995 – e os trabalhos que de uma forma ou outra discutem questões próximas à que ela se propunha

discutir, ou seja, a avaliação da pós-graduação. Cabe lembrar que no momento de formulação dessa tese estávamos em meio às discussões de reestruturação da política de organização e avaliação da pós-graduação levada a cabo pela CAPES e discutida em toda comunidade acadêmica no país.

A autora busca historiar a pós-graduação a partir de seus momentos mais próximos de institucionalização com o Parecer nº 977/65 de Sucupira e, a partir daí, seu movimento de expansão, consolidação e reestruturação que no caso em questão é o que mais lhe interessa tendo em vista os processos de estímulo, controle e avaliação da pós-graduação.

Como pudemos perceber, os autores, que apresentamos acima, fazem análises sobre a pós-graduação no Brasil, mas o fazem apenas numa visão retrospectiva como contextualização a seus objetos, já que não era objetivo desses trabalhos tomar a experiência de pós-graduação existente no interior de nosso ensino superior universitário como objeto de discussão histórica propriamente dita.

2 A TITULAÇÃO DOUTORAL COMO EXPRESSÃO DA ESCOLA PADRÃO SUPERIOR E/OU UNIVERSIDADE CONGLOMERADA

Neste capítulo vamos discutir a relação existente entre a pesquisa e a titulação doutoral tomadas entre as décadas de 1930 a 1950, no contexto da escola padrão superior e/ou universidade conglomerada. Para isso vamos desenvolver uma análise da legislação do período, demonstrando o desenvolvimento da ainda tímida proposta de articulação da pesquisa e da titulação doutoral, enfatizando que esta ainda não se constituía como pós-graduação propriamente dita. Tendo em vista suas práticas diferenciadas entre os cursos que respondiam à feição da instituição universitária daquele momento, refutaremos aqui o problema da origem remota e da anomalia da pós-graduação em educação, tomando como casos de estudo as instituições universitárias mais desenvolvidas do país nesse período que foram a Universidade do Rio de Janeiro, depois Universidade do Brasil para finalmente se tornar Universidade Federal do Rio de Janeiro; a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal. Essas três instituições, de histórias simultâneas, constituem indubitavelmente as instituições pioneiras no país em termos de pesquisa universitária e titulação de alta cultura, no caso o doutorado. Dessa forma, não podemos deixar de enfatizar seu papel original nesse processo.

2.1 Superando o problema da origem remota

A proposta de organização didática do ensino universitário contida no Decreto nº 19.851, de 11.04.1931 previa seis tipos de cursos que podiam ser desenvolvidos no interior da universidade⁷. Dentre estes estavam propostos os denominados “cursos normais” que podemos compreender basicamente como aqueles que davam a formação profissional superior básica necessária para o exercício profissional, eram executados pelos professores catedráticos, além de serem realizados em períodos letivos com duração fixada em regulamentos próprios. Já os outros cursos teriam duração e

⁷ Os outros cursos eram os equiparados, os de aperfeiçoamento, os de especialização, os livres e os de extensão (Art. 35, letras a até f, do Decreto nº 19.851, de 11.04.1931).

funcionamento, fixados em instruções dos conselhos técnico-administrativos dos institutos universitários ou do conselho universitário e podiam tanto ser executados por professores catedráticos quanto pelos docentes livres.

O Decreto nº 19.851 não previa nenhum curso de “pós-graduação”, nem mesmo cursos de doutorado. A menção significativa, que chega mais próximo de doutorado no decreto, é o seu artigo 90 quando afirma que o “diploma de doutor”, portanto, um dos diplomas que as universidades poderiam expedir, seria dado a candidatos que após a conclusão dos cursos “normais, técnicos ou científicos”, defendessem uma tese de “sua autoria”, de “real valor sobre assunto de natureza técnica ou puramente científica”, além de atendidas outras exigências regulamentares definidas pelos institutos de ensino. Fica claro aqui que o estabelecido no Decreto nº 19.851 é o diploma de doutorado, cuja regulamentação mais detalhada inclusive fica a cargo das universidades e seus institutos. A legislação coloca um princípio geral, o de titulação e não de “curso” como sequência de estudos a serem desenvolvidos pelos institutos de ensino, concepção esta que por sua vez, está bem clara, para os cursos normais.

É no Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que se organiza a Universidade do Rio de Janeiro e que é concomitante ao Decreto nº 19.851, em que aparece uma proposta de “curso de doutorado” e aí sim, é correto afirmar que em nenhuma legislação anterior ao Decreto nº 19.852, referente ao ensino superior no Brasil a ideia de “curso de doutorado” se faz presente. Então, isso é indiscutivelmente uma inovação na organização do ensino superior daquele período, que é capitaneada pela área do Direito.

Antes de 1931, o que encontramos basicamente é a proposta de titulação como doutor por defesa de tese; seja após o cumprimento do bacharelado no Direito e nas Ciências Sociais⁸, seja como titulação inicial na medicina ou como titulação posterior à tomada do título de médico⁹, seja como titulação outorgada aos candidatos dos concursos para a ocupação de vagas no próprio magistério do ensino superior, quando este era apenas bacharel¹⁰. Vale ressaltar ainda que a titulação de doutor e os diplomas

⁸ Lei de 11 de agosto de 1827; Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853; Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854; Decreto nº 3.454, de 26 de abril de 1865; Decreto nº 1232G de 1891; Decreto nº 16.782-A, de 1925.

⁹ Lei de 3 de outubro de 1832; Decreto nº 7.247, de 1879; Decreto nº 9.311, de 1884.

¹⁰ Decreto nº 1.134, de 1853; Decreto nº 1.386, de 1854; Decreto nº 3.454, de 1865; Decreto nº 16.782-A, de 1925.

somem das legislações que regulamentam o ensino superior em 1911¹¹, possivelmente por conta da “reforma educacional positivista [...] baseada no suposto de que títulos acadêmicos eram adornos dispensáveis e que os privilégios ocupacionais interessavam apenas aos diplomados” (CUNHA, 2007a, p. 166).

A proposta de “curso de doutorado” que era válida nesta forma tão explícita para o curso de direito, não se constituía assim para outros cursos como veremos adiante. O doutorado em direito que era um dos cursos constituintes do ensino de Direito, conforme o artigo 26¹² do Decreto nº 19.852, seria de dois anos e além de ser ele próprio uma inovação, trazia como possibilidade a concomitância de estudos dos alunos do curso de bacharelado, de duração de cinco anos, e que, neste último ano de curso, podiam iniciar o curso de doutorado.

Art. 33. Só serão admitidos à matrícula no primeiro ano de qualquer das secções do curso de doutorado:

a) o bacharel em direito que tiver obtido pelo menos a média 6 nas provas das cadeiras do curso;

b) o estudante que tiver obtido, pelo menos, a mesma média nas provas das cadeiras dos quatro primeiros anos do mesmo curso e matricular-se, ao mesmo tempo, no quinto do curso de bacharelado.

c) o bacharel em direito que apresentar trabalho impresso, reputado, para esse fim, de valor pela congregação da Faculdade (grifo nosso).

A proposta feita na regulamentação da Universidade do Rio de Janeiro é ratificada no Decreto nº 23.609, de 20 de dezembro de 1933, que aprova e manda executar o Regulamento da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro. Este em seu Art. 8º afirma que:

No primeiro ano de qualquer das secções do curso de doutorado somente poderão obter matrícula:

[...] b) o aluno da Faculdade que, tendo obtido a média mínima seis nas provas de habilitação das cadeiras dos quatro primeiros anos, ao mesmo tempo se matricular no 5º ano do curso de bacharelado;

[...] § 2º Os alunos promovidos ao 5º ano do curso de bacharelado, que pretenderem matrícula inicial em qualquer das secções do curso de

¹¹ Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, que aprovava a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República e os Decretos números 8.661, 8.662, 8.663 todos de cinco de abril e referentes ao regulamento das Faculdades de Medicina, Direito, e da Escola Politécnica do Rio de Janeiro respectivamente.

¹² O art. 26 afirmava que “O ensino de Direito far-se-á na respectiva Faculdade em dois cursos: um, de cinco anos, e outro, de dois.”. O curso de dois anos é justamente o “curso de doutorado”.

doutorado, deverão instruir os respectivos requerimentos com os seguintes documentos: (Grifo nosso)

- a) certificado de aprovação, com a média mínima seis, em todas as cadeiras do 4º ano do curso de bacharelado da Faculdade;
- b) prova de haver obtido, no mínimo, a média seis nas cadeiras dos três primeiros anos do curso de bacharelado da Faculdade ou de instituto congêneres oficialmente reconhecido;
- c) recibo de pagamento das taxas de matrícula e das de frequência, no primeiro período ou em todo o ano letivo, nos cursos seriados de bacharelado e de doutorado;
- d) dois retratos pequenos, para o cartão de matrícula. (Decreto 23.609, de 20 de dezembro de 1933).

Vemos aqui, então, que sendo concomitante ao bacharelado, a ideia de “pós-graduação”, minimamente como um processo que se coloca como pós-formação inicial, não está presente nesse momento na proposta normativa daquele curso de Direito na década de 1930.

Por outro lado, no curso de medicina, tão tradicional quanto o de direito, a ideia de doutoramento não seguia alógica de um curso. O ensino da Medicina que foi regulamentado no mesmo decreto (19.852), em seu artigo 20, alínea b, afirmava que após a conclusão do “curso seriado” da Faculdade de Medicina o aluno receberia o diploma de médico e no capítulo V da mesma Lei, ao discorrer sobre a tese de doutoramento para a Medicina, afirmava:

Art. 130. As teses de doutoramento não constituem exigência legal para o exercício profissional, mas devem ser consideradas como afirmação da capacidade científica do candidato ao título de doutor.

§ 1º Nos termos deste artigo as teses apresentadas à Faculdade não poderão, de modo algum, representar simples compilação bibliográfica, mas deverão definir, seja em observações ou verificações pessoais, seja em pesquisas ou descobertas originais, o merecimento e o esforço do candidato.

Como podemos perceber, a legislação para o doutoramento em Medicina não trazia em si a ideia de um curso de doutorado como no Direito, mas novamente o que aparece é a perspectiva da titulação de doutor, por meio da defesa de tese, após o término do curso normal e diplomação em médico pelo aluno. A titulação de doutor ocorria então, apenas após a diplomação profissional, para aqueles que tivessem um conhecimento inovador a divulgar.

Essa ideia da “defesa de tese de doutoramento” em Medicina também é ratificada no Decreto nº 20.865, de 28 de dezembro de 1931, que aprovou os

regulamentos da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e da Escola de Minas. No capítulo V deste regulamento, dos artigos 95 a 98, como vemos abaixo, encontramos toda a regulamentação proposta para a defesa da tese em Medicina.

Art. 95. O pedido de inscrição em defesa de tese de doutoramento será feito durante os períodos letivos, realizando-se essa defesa perante uma comissão nomeada pelo Conselho técnico-administrativo.

Parágrafo único. Aos antigos alunos da Faculdade será permitida a defesa de tese em qualquer época posterior à expedição do respectivo diploma, desde que o requeiram de acordo com as exigências deste Regulamento.

Art. 96. As teses apresentadas à Faculdade não poderão de modo algum representar simples compilação bibliográfica, mas deverão definir, seja em observações ou verificações pessoais, seja em pesquisas originais, o merecimento e o esforço do candidato.

Parágrafo único. Os candidatos à defesa de tese deverão apresentar os manuscritos respectivos, antes da impressão, ao Conselho técnico-administrativo, que decidirá da sua aceitação.

Art. 97. Sendo reputado de valor o trabalho apresentado ao Conselho técnico-administrativo, o candidato, autorizado a imprimir o trabalho, será oportunamente convocado para produzir a sua defesa perante a comissão examinadora, ficando o original arquivado na Faculdade.

Parágrafo único. O candidato deverá, antes de convocado, fazer entrega à Secretaria de 50 exemplares da tese e, depois de julgado, de mais 100 exemplares, sem o que lhe não será conferido o grau.

Art. 98. A defesa de tese será realizada perante uma comissão examinadora constituída pelo professor da cadeira em que a tese tenha sido incluída e mais quatro professores de disciplinas afins, designados pelo Conselho técnico-administrativo.

§ 1º Caberá a cada qual dos examinadores arguir a tese pelo prazo máximo de 20 minutos, sendo concedido, ao candidato 15 minutos, no máximo, para responder a cada um dos arguidores.

§ 2º Terminada a arguição de cada uma das teses apresentadas, a comissão procederá ao julgamento, emitindo, no momento, juízo fundamentado sobre o valor do trabalho e a defesa realizada.

§ 3º Se a tese merecer aprovação com a média sete ou superior a sete, será conferido ao candidato o título de doutor em medicina.

Um aspecto interessante que podemos ressaltar é o artigo 96 que enfatiza que as “teses apresentadas à Faculdade não poderão de modo algum representar simples compilação bibliográfica, mas deverão definir, seja em observações ou verificações pessoais, seja em pesquisas originais, o merecimento e o esforço do candidato”. Essa ênfase articula a defesa da tese à originalidade do trabalho, como esforço de observação ou verificação pessoal do candidato, indicando que esta deveria trazer algo novo ao

campo da Medicina. Vemos aqui um incentivo de que as teses fossem resultantes de pesquisas.

O ensino de Engenharia, conforme o Decreto nº 19.852, de 1931, não traz explicitamente a proposição de um curso de doutorado ou considerações sobre a possibilidade de defesa de tese; os únicos cursos aos quais o decreto faz menção, na área da Engenharia, estão no Art. 141 e eram aqueles que deveriam ser desenvolvidos na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, que eram de quatro tipos: os de engenheiros civis, engenheiros eletricitas e engenheiros industriais com duração de cinco anos cada um e ainda o curso de geógrafos com a duração de três anos. Entretanto, vale ressaltar, que no Artigo 195 do referido decreto, a possibilidade de cursos de especialização estava presente com o alerta da legislação, de que estes seriam organizados “oportunamente e na medida dos meios de que dispuserem” com o objetivo de preparar técnicos especializados “versando sobre as aplicações técnicas de maior utilidade”.

Os cursos propostos acima são ratificados no Decreto nº 20.865, Regulamento da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e da Escola de Minas. Nesse regulamento em seu artigo 31 o ensino da Escola Politécnica seria realizado “em cursos normais e equiparados e, eventualmente, em cursos livres, de aperfeiçoamento e de especialização”. No Regulamento da Escola Politécnica não há proposta de cursos de doutorado, apenas a proposta de obtenção do “diploma de doutor” no artigo 68. Este segue a regra geral contida no artigo 90 do Decreto nº 19.851. Como podemos observar aqui, como na medicina, é a ideia de “titulação” articulada à elaboração de trabalho de “real valor sobre assunto técnico ou científico” que está presente e não de frequência a um curso.

Nos ensinamentos da Farmácia e da Odontologia que se encontravam regulamentados também no Decreto nº 20.865 e encontravam-se, como anexos à faculdade de Medicina até que se constituíssem Faculdades autônomas, não encontramos nenhuma menção a titulação de doutor ou curso de doutorado.

No Ensino Artístico que congregava a Arquitetura, a Pintura, Escultura e a Música, na Escola Nacional de Belas Artes e no Instituto Nacional de Música, o Decreto nº 19.852, de 11.04.1931, não aponta nem cursos de doutorado nem defesa de tese, mas nos Art. 245 a 247, que se refere ao curso de Pintura e Escultura da Escola de Belas Artes, está contemplada a ideia de cursos de extensão, exposições e conferências de

vulgarização para difusão da cultura artística, inclusive [...] coordenando esforços, neste sentido com o Museu Nacional, o Museu Histórico, a Biblioteca Nacional, o Arquivo Público, o Liceu de Artes e Ofícios e outros estabelecimentos e instituições da capital da República e dos estados.

Na proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras presente no Decreto nº 19.852, de 11.04.1931, que dispunha sobre sua organização na Universidade do Rio de Janeiro e que não foi efetivada na prática, o doutoramento era indiscutivelmente apresentado como possibilidade geral para os alunos de todas as seções da faculdade, conforme o §2º do Art. 205, quando este afirmava que “o curso complementar das disciplinas exigidas para o doutoramento terá a duração de dois anos letivos”. No entanto, pela análise da legislação na parte que se refere às seções específicas da faculdade, tal curso aparecia com clareza como “curso seriado complementar” somente para a seção de Ciências, que deveria conferir o diploma de doutor a quem defendesse “uma tese de valor e na qual seja preponderante a contribuição pessoal do autor” (Art. 207).

Na seção de Educação, por sua vez, nem a ideia de curso de doutorado nem a de titulação como doutor está presente. O que encontramos numa leitura atenta do Decreto é que este, indiretamente, ao referir-se sobre as disciplinas que poderiam ser ministradas nas seções que compunham a Faculdade, e em especial, naquelas referentes à seção de Educação, possibilitava que além das disciplinas consideradas fundamentais para a obtenção da licença nas ciências da educação, pudessem ser ministradas disciplinas de ensino facultativo, de acordo com as necessidades didáticas de cursos de aperfeiçoamento e especialização (Art. 200, § único). Não há menção específica a cursos de doutorado também para a seção de Letras, no referido decreto. Se essas questões iam ser aprofundadas no Regulamento da nova faculdade proposta, elas ficaram em suspense até 1936, quando o reitor da Universidade do Rio de Janeiro encaminhou uma proposta de Regulamento para a Faculdade de Educação Ciências e Letras (FÁVERO, 1989b, p. 10). Vamos retomar os aspectos referentes a esse regulamento mais à frente. Vejamos agora como a questão da suposta “pós-graduação” se organizou na Universidade de São Paulo.

Se no Rio de Janeiro a universidade é logo organizada, em São Paulo somente em 1934 é que vamos ter a instituição da Universidade de São Paulo, pelo Decreto

Estadual 6.283 de 25 de Janeiro de 1934. Neste decreto, as menções mais próximas da “suposta” pós-graduação implantada na década de 1930, estão contidas nos capítulos II e IV, sendo que o primeiro se refere à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o segundo às regulamentações do Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais.

No que se refere à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o capítulo II em seu artigo 12, afirmava que:

Art. 12 – Para o doutoramento em cada uma das secções ou sub-secções, o licenciado é obrigado, a um curso e estágio de dois anos, em seminários ou laboratórios, findos os quais lhe será conferido o grau de doutor se aprovado na defesa de trabalho original, de pesquisa ou de alta cultura.

Como podemos perceber aqui, assim como nas regulamentações propostas para a Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro presentes no Decreto nº 19.852, de 11.04.1931, o doutoramento em forma de curso era também uma proposta presente para todas as secções e subsecções da faculdade, acrescido da atividade de estágio em seminários e laboratórios.

No que se refere ao capítulo IV sobre o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, o art. 18 do mesmo, ao discorrer sobre as cadeiras do Instituto e após listá-las, afirmava em parágrafo único que:

A distribuição e a seriação dessas cadeiras, a administração da escola e a normalização dos cursos, bem como as condições para se obter licença ou doutoramento em cada uma das secções, serão fixadas nos estatutos da Universidade de São Paulo.

Se ao se referir à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o decreto de criação da US já delineava a maneira de organização do doutorado, no Instituto de Ciências Econômicas essa questão foi encaminhada para detalhamento nos Estatutos da Universidade, que foi normatizado pelo Decreto nº 39, de 03.09.1934.

No Decreto nº 39 encontramos seis menções significativas ao doutorado. A primeira é no artigo 5º, que definia os dois cursos normais existentes na Faculdade de Direito, “sendo um de bacharelado em cinco anos, e outro, de doutorado em dois anos”. A segunda ainda é referente à Faculdade de Direito, quando no artigo 7 eram discriminadas quais seriam as cadeiras para o curso de doutorado em Direito.

A terceira é no artigo 24 onde encontramos as orientações gerais para o doutoramento em cada uma das secções e sub-secções da Faculdade de Filosofia,

Ciências e Letras. O estatuto, neste artigo, transcrevia o que já estava contido no artigo 12 do decreto de criação da USP, ratificando-o na íntegra. Dessa maneira assinalava que naquela faculdade a conferência do grau de doutor seria resultado de um curso e estágio de dois anos, em seminários ou laboratórios, se o aluno fosse aprovado na defesa de trabalho original de pesquisa ou alta cultura.

A quarta vez é no artigo 129, integrante do capítulo IV do estatuto, que tratava dos diplomas e certificados afirmando que:

Além dos diplomas e certificados, referidos nos artigos anteriores, os institutos universitários expedirão diplomas de doutor quando, pelo menos um ano após a conclusão dos cursos normais, técnicos ou científicos, e atendidas outras exigências regulamentares dos respectivos institutos, o candidato defender uma tese de sua autoria.

§1º A tese de que trata este artigo para que seja aceita pelo respectivo instituto, deverá constituir trabalho de real valor sobre assunto de natureza técnica ou puramente científica.

§2º A defesa de tese se fará perante uma comissão examinadora, cujos membros serão especialistas na matéria.

Vemos aqui que este artigo incorpora à legislação, e como preceito geral da nova universidade, a ideia de que a expedição do diploma de doutor poderia se dar **pelo menos** após um ano de conclusão de cursos, que não eram de um doutorado em si, mas dos outros cursos ofertados pela universidade. Apesar do caput do parágrafo colocar a observação de que isto poderia se efetivar “atendidas outras exigências regulamentares [...] dos institutos”, podemos compreender que esse “pelo menos”, é dúbio e não aponta um tempo mínimo de obtenção do diploma, para que a titulação como doutor fosse obtida.

Como não havia explicitamente uma orientação geral tanto no Decreto nº 19.851 quanto no Decreto nº 6.283, que era o próprio ato instituidor da USP, no que se refere ao tempo mínimo para a obtenção do título de doutor, poderíamos esperar que o estatuto o fizesse, mas ele também não estabelece nenhuma regra geral sobre o tempo de titulação para doutor na nova universidade. O artigo nº 129, que tem o sentido de nortear os procedimentos gerais para a expedição de diplomas de doutor, não faz isso, assumindo o “pelo menos um ano”, que pode gerar dubiedade de interpretação.

A outra sequência de menções à titulação de doutor se faz no artigo 56, que discutia as atribuições do Conselho Universitário e que em seu inciso 11 afirmava que a este cabia “deliberar sobre a concessão do título de doutor *honoris causa*, e de prêmios

pecuniários ou honoríficos destinados a recompensar atividades universitárias” e no artigo 134 que definia a quem se destinava o título *honoris causa*, ou seja, aqueles a quem a Universidade de São Paulo considerasse personalidades eminentes para recebê-lo.

Apresentados os contornos gerais referentes à titulação de doutor, presente no Decreto nº 6.283 que instituiu a Universidade de São Paulo e as regras gerais estabelecidas em seu estatuto, o Decreto nº 39, é necessário que vejamos como essas regras foram aplicadas nos institutos e aqui vamos poder observar a proposta efetuada para a Faculdade de Direito, para a Faculdade de Medicina, para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e para o Instituto de Educação,

A Faculdade de Direito de São Paulo que integrou a Universidade de São Paulo conforme o estabelecido pelo Decreto Estadual 6.283, de 25 de janeiro de 1934 teve seu primeiro Regulamento como unidade da USP aprovado por meio do Decreto nº 6.429, de 9 de maio de 1934. Neste decreto aparecem concomitantemente a proposta de titulação de doutor e a proposta do curso de doutorado.

No regulamento aprovado, o artigo 5 dispunha que na faculdade existiam dois “cursos normais”; o de bacharelado a ser cumprido em cinco anos e o de doutorado a ser cumprido em dois anos. Logo a formação completa do sujeito na área do Direito far-se-ia em sete anos, se a ele interessasse o título de doutor.

O Regulamento da Faculdade de Direito da USP de 1934, assim como a do Rio de Janeiro, traz toda a organização do curso de doutorado; em sua seção III, no artigo 13, o primeiro ano do curso tinha a necessidade de cumprimento de quatro cadeiras, sendo a 1ª de Direito Público (Teoria Geral do Estado e partes especiais); a 2ª de História do Direito Nacional; a 3ª de Direito Civil Comparado e a 4ª de Criminologia e no segundo ano mais quatro, sendo a 1ª de Economia e Legislação Social; a 2ª de Direito Público Internacional; a 3ª de Ciência das Finanças e a 4ª de Filosofia do Direito. Podemos perceber que a concepção de curso, como sequência de estudos, com disciplinas organizadas no decorrer de períodos definidos, está muito clara na proposta da Faculdade de Direito da USP e segue a lógica do curso de doutorado ser considerado um curso normal.

No que se refere à matrícula no curso de doutorado não encontramos no regulamento, Decreto nº 6.429, nenhuma referência; apenas o artigo 18 afirmava que o

“ano letivo, o regime de frequência, as taxas de matrícula e de frequência, e as inscrições para exames, são no curso de doutorado, iguais aos do curso de bacharelado”. Não encontramos aqui, como no Rio de Janeiro, a possibilidade de cursar o doutorado concomitante ao bacharelado.

No artigo 16 encontramos expressa a prerrogativa da “mais ampla liberdade” dos professores na organização de seus programas de ensino, mas desde que estes se “sujeitassem” ao conhecimento do Conselho Técnico-Administrativo.

A proposta de organização didática do curso de doutorado em Direito da USP, prevista no regulamento de maio de 1934, propunha que em cada “matéria do curso de doutorado se darão duas aulas por semana, uma de exposição doutrinária e outra para exercícios práticos, dissensão e crítica de trabalhos originais dos alunos” (art. 17) e que para obtenção do grau de doutor em direito, conforme o art. 20, o candidato que fosse aprovado nas matérias do curso deveria:

- a) Apresentar uma dissertação impressa sobre assunto de sua escolha, pertinente a uma das ditas maiorias;
- b) Ser aprovado na defesa da tese ou teses contidas na dissertação, perante uma comissão, presidida pelo Diretor da Faculdade, composta dos professores do curso e de mais quatro membros que a Congregação elege, funcionando a comissão com a presença mínima de metade e mais um de seus membros.
§1º A arguição será de meia hora para cada arguente, em número de três, escolhidos pela própria comissão.
§2º O julgamento será feito por toda a comissão.

A titulação de doutor que não fosse adquirida pela frequência ao curso de doutorado poderia ser conseguida por meio dos concursos para os cargos de professores catedrático e livre-docente, que permitiam naquele momento a concorrência de candidatos para a docência universitária apenas com o diploma de bacharel. Esta possibilidade estava claramente estabelecida na alínea b, do artigo 68, do Regulamento da Faculdade de Direito de 1934 e ela já não era nova nas práticas de admissão de professores às vagas do ensino de Direito no Brasil. Está presente desde o Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853, que deu novos estatutos aos cursos jurídicos do Império e se manteve em todas as legislações posteriores, inclusive, na da nova universidade paulista. O candidato defendia tese no concurso para admissão e se fosse apenas bacharel, antes de tomar posse do cargo, recebia o grau de doutor, condição inicial para sua investidura no mesmo.

Se o Curso de Direito da USP foi célere em ter normatizado, logo em 9 de maio de 1934 com o Decreto nº 6.429, o seu regulamento, também o foi em substituí-lo, pois logo no ano seguinte, em 6 de abril pelo Decreto nº 7.068¹³, foi promulgado um novo regulamento para a Faculdade de Direito.

Neste novo regulamento a mudança substancial em relação ao curso de doutorado do Direito, é o estabelecimento de regras para a admissão à matrícula no curso, que como vimos acima não se encontrava claramente estabelecida no regulamento de 1934. As novas regras, que estão contidas no artigo 15, § 1º e suas alíneas, praticamente repetem a legislação da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, instituindo inclusive a concomitância de estudos com o quinto ano do bacharelado. Mas parece que essa nova configuração não encontrou sucesso entre os paulistas, pois logo, em decisão da Congregação da Faculdade, em sessão de 22 de novembro de 1935, deliberou-se por “[...] supprimir o Curso de Doutorado”, respaldada na Lei nº 114, do governo Vargas, de 11 de novembro do mesmo ano (Universidade de São Paulo, Revista da Faculdade de Direito, janeiro – abril de 1936, Volume XXXII – Fasc. I, p. 172). Parece que a proposta do curso de bacharelado de cinco anos e mais um curso de doutorado de dois anos não encontrou ressonância no meio acadêmico jurídico paulistano. A experiência do Curso de Doutorado em Direito no ano de 1935 foi um fiasco conforme nos mostra o Relatório da faculdade daquele ano:

CURSO DE DOUTORADO

Matricularam-se no 1.º ano deste curso 22 alumnos, os quaes nao apresentaram os trabalhos regulamentares, ou naoalcançaram a frequencia necessaria, pelo que não se realizaram exames de 1.a época.

Os profs. que leccionaram neste curso foram os seguintes: Profs. Antonio de Sampaio Doria (Direito Publico — Theoria Geral do Estado e partes especiaes); Theophilo Benedicto de Sousa Carvalho (Historia do Direito Nacional); Braz de Sousa Arruda (Direito Civil Comparado) e Manoel Carlos de Figueiredo Ferraz (Criminologia), todos no 1.º anno.

O 2.º anno não funcionou por falta de alumnos. (Universidade de São Paulo, Revista da Faculdade de Direito, janeiro – abril de 1936, Volume XXXII – Fasc. I, p. 199)

A decisão de supressão do curso de doutorado levou a congregação daquela faculdade a enviar à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo naquele ano uma

¹³ Aliás, podemos falar nos “Regulamentos de Abril da USP”, pois nesta data foram normatizados os regulamentos da Faculdade de Medicina, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, do Instituto de Educação; sendo respectivamente dos Decretos nº 7.065, 7.069 e 7.067.

proposta de representação que versava sobre a reformulação da organização do curso de bacharelado em Direito. Este absorvia algumas disciplinas que inicialmente foram delimitadas como pertencentes ao curso de doutorado, no entanto, o mais interessante, refere-se à proposta contida no artigo 6º desse projeto, que afirmava: “Poder-se-á obter grau de doutor em direito, mediante defesa de teses, na forma que for determinada no Regimento Interno da Faculdade” (Universidade de São Paulo, Revista da Faculdade de Direito, janeiro – abril de 1936, Volume XXXII – Fasc. I, p. 188). Podemos ver aqui que o curso de doutorado em Direito da USP, diante das dificuldades expostas pela congregação, foi logo substituído pela fórmula já conhecida da titulação por tese.

Mais bem sucedidas que o curso de doutorado em Direito parece terem sido as Conferências realizadas “[...] no decurso do ano, para as quaes a Faculdade cedeu **graciosamente** os amphitheatros João Mendes Júnior e Barão de Ramalho [...]” (Universidade de São Paulo, Revista da Faculdade de Direito, janeiro – abril de 1936, Volume XXXII – Fasc. I, p. 175 grifo nosso) promovidas pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e que foram desenvolvidas em sua maioria pelos professores estrangeiros contratados pela Universidade de São Paulo naquele momento (Universidade de São Paulo, Revista da Faculdade de Direito, janeiro – abril de 1936, Volume XXXII – Fasc. I, p. 175-176); vale ressaltar que cada professor proferiu duas ou mais Conferências entre setembro e dezembro de 1935.

O curso de Medicina é peculiar em sua organização no que se refere à titulação de doutor por defesa de tese. Diferentemente do Direito, no Regulamento da Faculdade de Medicina da USP, Decreto nº 7.065¹⁴, de 6 de abril de 1935, não encontramos nenhuma menção a um “curso de doutorado” em Medicina, inclusive, os professores aspirantes ao concurso de catedrático já deveriam ser doutores, antes mesmo de requerer sua inscrição ao concurso, conforme os artigos 108 e 109 do mesmo decreto.

A leitura atenta do regulamento de 1935 da Faculdade de Medicina da USP, nos leva a perceber que a titulação de doutor por defesa de tese podia ser obtida de duas formas claramente elencadas: por meio da defesa de tese após a titulação como médico no Curso Normal de Ciências Médicas, que era o curso de formação profissional, para o

¹⁴ É interessante registrar que o Decreto nº 7.065 articula em seus dispositivos o Regulamento da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e este, em seu capítulo VIII, dispõe sobre o Regimento do Curso Normal de Ciências Médicas.

exercício da Medicina; e por meio da defesa de tese como atividade final, para os concluintes dos cursos de especialização que ainda não tivessem a titulação de doutores. Essa é uma peculiaridade da área da Medicina, pois o curso de especialização vai constituir-se nos moldes do curso de doutorado em Direito, sem assumir a denominação específica de curso de doutorado.

A chave para essa possibilidade encontrava-se na amplitude que o artigo 129, do Decreto nº 39, que era o Estatuto da Universidade de São Paulo, dava aos institutos universitários em expedir “diplomas de doutor quando, pelo menos um ano após a conclusão dos cursos, normais, técnicos ou científicos, e atendidas outras exigências regulamentares dos respectivos institutos, o candidato defender uma tese de sua autoria”.

No Regulamento da Faculdade de Medicina da USP, Decreto nº 7.065, de 6 de abril de 1935, o capítulo IX, dos artigos 246 a 269, tratava dos “outros cursos da faculdade”, dentre eles os cursos de especialização, mais especificamente, nos artigos 255 a 266. Os cursos de especialização eram “destinados ao ensino seriado, intensivo e systematizado, de determinado ramo da medicina, e nelles serão admittidos somente os diplomados por escolas superiores officiaes ou equiparadas do pais” (art. 255). Funcionavam sob a responsabilidade e fiscalização da Diretoria da Faculdade, sendo aprovados pela Congregação ouvido parecer do Conselho Técnico Administrativo e eram organizados da seguinte forma:

Os cursos de especialização, cuja seriação de ensino não poderá ser inferior a dois annos, constarão de um programma de conferências semanaes, aulas theorico-praticas, trabalhos de investigação scientifica e estagio mínimo de um anno nos respectivos departamentos ou clinicas, e de apresentação e defeza de uma these sobre assumpto do curso (Art. 257).

Vemos aqui que como no “espírito” do curso de doutorado do Direito, a especialização em Medicina se constituía num curso seriado de dois anos, mas aqui, não como “curso normal”, e sim, como “curso de especialização” que articulava o ensino, as aulas teórico-práticas, o trabalho de investigação científica e o estágio, assumindo assim uma característica articulada de formação técnico-científica, que estava respaldada pelo artigo 129 do Estatuto da Universidade, que possibilitava diplomar doutores pela defesa de tese.

Nos cursos de especialização em Medicina da USP, conforme o Regulamento de 1935, a defesa da tese de especialização estava configurada como uma “prova de habilitação especializada” para a qual deveria ser constituída uma “comissão examinadora” com três professores escolhidos pelo Conselho Técnico-Administrativo tendo como presidência da comissão o professor da respectiva cadeira (Art. 265).

Além da Comissão Examinadora, o art. 265 ressaltava em seu inciso 1º que para as teses defendidas nos cursos de especialização seriam exigidas as mesmas condições que o regulamento preceituava para as teses de doutoramento e, em seu inciso 2º, afirmava que aos médicos que concluíssem o curso de especialização e defesa de tese seria conferido o grau de doutor. Em síntese, vemos aqui claramente a dualidade de obtenção da titulação de doutor na Faculdade de Medicina; pelo curso de especialização e pela defesa de tese de doutoramento, cujas regras se encontravam estabelecidas nos artigos 279 a 287 do regulamento. O artigo 286, em especial, que tratava da defesa de tese de doutoramento afirmava:

Aos que forem aprovados em defesa de these, será conferido o grau de Doutor em Medicina e o respectivo diploma em sessão solemne ou simples.
§ 1.º - O mesmo grau de Doutor em Medicina será conferido aos medicos que em curso seriado de especialização, defenderem theses sobre assumpto da especialidade.

Como podemos perceber, o artigo estabelecia a regra geral da conferência do grau de doutor em Medicina pela defesa da tese de doutoramento e ratificava a conferência do mesmo grau para os especialistas, questão que também é mais uma vez reforçada no regulamento quando este, no capítulo X, ao tratar dos diplomas e certificados da Faculdade, afirma em seu artigo 275 que,

Aos que concluirem os cursos de especialização, dentro das disposições regulamentares, será conferido certificado de habilitação especializada (Art. 127 e Art. 128 do E.U.) sob a forma de diploma expedido nos termos deste regulamento.

Leia-se “certificado de habilitação especializada”, como diploma de doutor em medicina, pela defesa de tese, tal qual a tese de doutoramento, defendida por aqueles que não fizeram um curso de especialização, mas que podiam requerer defesa ao Diretor da Faculdade, em qualquer época do ano, após ter no mínimo um ano do diploma de médico expedido. Deve-se ressaltar que a tese defendida deveria ser, conforme o inciso

2º do artigo 279, resultante de “estudos pessoais de natureza técnica ou puramente científica (Art. 129 § 1.º E. U.) de livre escolha do candidato. Além do texto, que desenvolverá o tema escolhido, o trabalho deverá ter a maior documentação possível.” Vê-se aqui a preocupação da legislação mais uma vez¹⁵ ressaltar que as teses deveriam ser trabalhos próprios e originais dos candidatos, inclusive com documentação comprobatória.

Como podemos perceber, a regulamentação da obtenção do título de doutor em Medicina na USP de 1935 cria uma dualidade de possibilidades para sua obtenção que poderia ser tanto da defesa de tese de doutorado, quanto por meio da defesa de tese em “prova de habilitação especializada” dos cursos de especialização, ambas conduzindo a igual titulação e diplomação. Talvez nesse contexto a comunidade médico-acadêmica estivesse dando um salto qualitativo em suas atividades de formação pós-titulação inicial. Não podemos deixar de mencionar que em São Paulo as primeiras atividades de especialização surgiram no campo da Higiene e Saúde Pública e que iniciaram sua articulação no país por meio de convênios do Governo de São Paulo com a Fundação Rockefeller. Esta financiou projetos de desenvolvimento da área, inicialmente junto à Universidade John Hopkins nos EUA e depois no Instituto de Higiene em São Paulo que foi a segunda instituição no mundo a receber investimentos daquela Fundação (SANTOS; FARIA, 2006).

O modelo de escola de saúde pública, delineado a partir da experiência de Johns Hopkins, foi o que alcançou disseminação em escala mundial e esteve relacionado a mudanças importantes nos padrões que passaram a ser preconizados a respeito da formação especializada em saúde pública (LIMA; FONSECA, 2004, p. 26).

Entre os decretos de abril de 1935 também foi promulgado o Decreto nº 7.069. Este aprovou o Regulamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e, por ele, a nova faculdade seria organizada em três seções: a de Filosofia, a de Ciências e a de Letras; sendo que a seção de Ciências seria organizada nas subseções de Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Químicas, Ciências Naturais, Geografia e História e Ciências Sociais e Políticas. Nessas

¹⁵ Não esqueçamos do inciso 1º do artigo 129 do Estatuto da USP que afirmava que “A tese de que trata este artigo para que seja aceita pelo respectivo instituto, deverá constituir trabalho de real valor sobre assunto de natureza técnica ou puramente científica.”

secções e subsecções seriam mantidos cursos normais, de aperfeiçoamento, de especialização, livres e de extensão universitária (Art. 2 ao 5).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCC) da USP era a grande novidade da organização do ensino universitário paulista, visto que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, presente no Decreto 19.852 de 11/04/1931 que organizava a Universidade do Rio de Janeiro, efetivamente não havia se concretizado. A FFCL foi pensada

como o “coração da universidade”, seria o lugar onde se desenvolveriam “os estudos de cultura livre e desinteressada”. Nela funcionaria uma espécie de curso básico, preparatório a todas as escolas profissionais (e para ela própria). Lá os estudantes estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos. (Matemática, Física, Química, Biologia, Estatística, Economia e outras), após o que se encaminhariam para as faculdades propriamente profissionais (CUNHA, 2007a, p. 241).

Para desenvolver as atividades da nova faculdade o governo paulista buscou profissionais estrangeiros que pudessem desenvolver o ensino e as atividades de pesquisa que caracterizassem uma formação de alta cultura. Dessa forma, a maioria de seus primeiros professores, foram recrutados na Europa.

Neste primeiro momento vieram da França Émile Coornaert, para história da civilização; Robert Garric, para Literatura Francesa; Pierre Deffontaines, para Geografia; Paul Arbousse Bastide, para Sociologia; Étienne Borne para Filosofia e Psicologia e Michel Berveiller, para Literatura Greco-Romana. Da Itália vieram Luigi Fantappiè para a Matemática; Gleb Wataghin para a Física; Ettore Honorato para Geologia e Mineralogia e Francisco Piccolo para Literatura Italiana. Da Alemanha vieram Heinrich Rheinboldt para a Química; Felix Rawitscher para Botânica e Ernest Breslau para a Zoologia. Alguns brasileiros integraram essa primeira geração de professores da FFCL da USP, segundo Pires:

além dos professores estrangeiros, um pequeno grupo de brasileiros completava o quadro da FFCL naquele primeiro momento André Dreyfus para a cadeira de Biologia; Luiz Cintra do Prado para a de Física (Petitjean, em 1996c, diz ser Antonio Soares Romeo) e Plínio Ayrosa, para a de Etnografia e Língua Tupi-Guarani (PIRES, 2006, p. 185).

Sendo uma iniciativa completamente nova no cenário do ensino superior, de caráter universitário no Brasil, a FFCL da USP na década de 1930 tinha como tarefas o

desenvolvimento da pesquisa científica, e, portanto, a formação de pesquisadores e a formação especializada nas diversas áreas do conhecimento, de professores para o ensino secundário. Sua trajetória é peculiar em relação às outras unidades de composição da nova universidade, pois sua experiência é pioneira.

Enquanto Direito, Medicina e Engenharia já tinham uma demanda de estudantes consolidada, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras voltava-se para um público novo e com novas tarefas. A formação de pesquisadores foi desenvolvida concomitantemente à formação de seus primeiros graduados, que junto com os professores estrangeiros superaram adversidades que iam da diferenciação da língua na qual os cursos proferidos eram ministrados até as diferenças de bagagem cultural. São falas significativas dessas questões as memórias de Ab'Saber e Fernandes; o primeiro em texto sobre o professor Pierre Monbeig e o segundo num texto de autobiografia intelectual. Desculpem os leitores pelas longas citações, mas elas traduzem numa medida significativa as peculiaridades desses tempos pioneiros, ditas por intelectuais de uma primeira geração de acadêmicos de formação universitária genuinamente desenvolvida em solo nacional.

Havia um problema lingüístico a ser superado. Não era fácil chegar a um país da então distante e marginalizada América Latina, e, de pronto, aprender o português e ministrar aulas na língua local. Enquanto aprendia e se exercitava na fala do português, Monbeig ministrava todas as suas aulas em francês. Cabia à professora Maria da Conceição Vicente de Carvalho a tarefa de paralelizar e fazer acréscimos aos temas tratados. A maioria dos alunos aceitou a solução encontrada e, certamente, beneficiou-se por ter tido a oportunidade de treinamento direto no terreno de uma segunda língua. Na época, quase toda a bibliografia nuclear da Geografia Humana era elaborada ou divulgada em francês. As próprias obras e idéias dos grandes mestres alemães e norte-americanos das ciências geográficas chegavam ao Brasil, via língua francesa. Artigos fundamentais sobre o nosso país, publicados na França, durante a guerra de 1939 a 1945, chegavam ao Brasil por via diplomática. Tal como aconteceu com o extraordinário trabalho de Emmanuel De Martonne, *Problèmes morphologiques Du Brésil tropical atlantique*, trazido para o Rio de Janeiro, graças à iniciativa de Francis Ruellan, outro grande professor francês que colaborou com a implantação da Geomorfologia na Faculdade de Filosofia da então Universidade do Brasil e com Conselho Nacional de Geografia do IBGE. Na ocasião, por essa e outras razões culturais, todos nós ficamos devendo uma obrigação à parte a Pierre Monbeig, por nos ter permitido ingressar numa língua de importância universal para a ciência de uma época (AB'SABER. 1994, p. 222-223).

[...] Queria ser professor [...] O meu vago socialismo levou-me a pensar que poderia conciliar as duas coisas, a necessidade de ter uma profissão e o anseio reformista de modificar a sociedade, [...] Decidi-me pela secção de ciências sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [...] Eu levava comigo intenções puras, o ardor de aprender e, quem sabe, de tornar-me um

professor de escola secundária [...] Na verdade, [...] estávamos bem longe das exigências ou dos requisitos do ensino que iríamos enfrentar [...] As falhas de formação e de informação eram imensas, por assim dizer enciclopédicas, e claramente insanáveis. Os mestres estrangeiros, que davam suas aulas na própria língua, não tomavam tais deficiências em consideração e procediam como se nós dispuséssemos de uma base intelectual equivalente à que se poderia obter através do ensino médio francês, alemão ou italiano.

O que nos impunha uma paradoxal saída: o recurso a um autodidatismo intensivo, às vezes supervisionado e orientado pelas cadeiras! O salto no escuro era a regra; o jogo, no entanto, era limpo, embora o desafio fosse tremendo. Só para dar um exemplo: o meu trabalho de aproveitamento com o professor Roger Bastide, no primeiro semestre de 1941, [...] Tirei nota quatro e meio, com um comentário piedoso do professor: o que ele esperava era uma dissertação, não uma reportagem. Essa experiência ensinou-me que ou deveria desistir, ou submeter-me a uma disciplina monástica de trabalho. Optei pela segunda solução e, aos poucos, ganhei maior elasticidade intelectual. [...] Mas já no segundo ano do curso eu sabia muito bem o que pretendia ser e me concentrava na aprendizagem do ofício — portanto, não me comparava ao bebê, que começa a engatinhar e a falar, porém ao aprendiz, que transforma o mestre-artesão em um modelo provisório. A cultura dos meus mestres estrangeiros me intimidava. Eu pensava que jamais conseguiria igualá-los. O padrão era demasiado alto para as nossas potencialidades provincianas — para o que o ambiente poderia suportar — e especialmente para mim, com a minha precária bagagem intelectual e as dificuldades materiais com que me defrontava, as quais roubavam grande parte do meu tempo e das minhas energias do que gostaria de fazer. Contudo, como me propunha a ser um professor de nível médio, as frustrações e os obstáculos não interferiam no meu rendimento possível. O desafio era trabalhado psicologicamente e, na verdade, reduzido à sua expressão mais simples: as exigências diretas das aulas, das provas e dos trabalhos de aproveitamento. [...] Em suma, o Vicente que eu fora estava finalmente morrendo e nascia em seu lugar, de forma assustadora para mim, o Florestan que eu iria ser.

A questão era ter acesso aos professores fora dos contactos formais das salas de aula. Eu não sabia como conseguir isso e, o pior, não era capaz de falar francês ou italiano. Como também não possuía um nome de família, eu desaparecia no pequeno número, como se estivesse perdido em uma massa enorme de estudantes. No entanto, como tinha decidido concentrar o melhor dos meus esforços nos trabalhos de aproveitamento, foi por aí, inesperadamente, que se abriram as portas para entrevistas pessoais e das casas daqueles professores. Durante 1941, dediquei-me com o maior afincamento a dois desses trabalhos. Um, que fora passado pelo professor Paul Hugon, sobre A evolução do comércio exterior no Brasil, da Independência a 1940; e outro, que fora pedido pelo professor Roger Bastide, sobre O folclore em São Paulo [...] A professora Lavínia me deu nove e, como eu insistisse em um debate crítico, adiantou a opinião, com a qual não concordei, de que eu fora longe demais no tratamento sociológico do folclore. Esperei a volta do professor Bastide e exigi dele uma definição: não me importava a nota, queria uma crítica séria do trabalho. Ele ficou surpreso. 'Como, existe uma monografia sobre o folclore de São Paulo? Ela me interessa muito'. Entreguei-lhe o trabalho dias depois. Não se passou muito tempo e ele me convidou a ir à sua casa. Disse-me que estava disposto a corrigir a nota, que ele julgava injusta (o que recusei) e fez comentários preciosos sobre a interpretação sociológica dos dados, demonstrando que eu tomara uma pista correta e que ela poderia ser explorada de modo ainda mais amplo. Ao saber das minhas dificuldades, também se ofereceu para conseguir-me um emprego de tipo intelectual [...] Pela primeira vez vi qual era a diferença entre o amador e o profissional, o aprendiz e o mestre; e creio que aproveitei bem a

lição, que iria servir de ponto de referência no meu modo de entender e praticar a pesquisa empírica sistemática como sociólogo [...] Foi através do ensino e da pesquisa, porém, que completei a minha formação sociológica. Entre 1942 e 1945 fiz vários pequenos levantamentos [...] Em suma, fui treinado de várias maneiras para ser um pesquisador (FERNANDES. 1994, p. 123-138).

A formação do pesquisador se dava de forma acelerada para aqueles que realmente se dispunham a seguir pelo caminho da produção do conhecimento. Do depoimento de Florestan Fernandes podemos depreender que esse processo inclusive ia para além das relações formais e que se afirmava também como uma nova rede de sociabilidades que se estabelecia.

Do ponto de vista normativo, o Decreto nº 7.069, de 06.04.1935, Regulamento da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, não apresentava uma proposta clara de curso de doutorado; o capítulo XIX (Art. 153 ao 162), que se referia à “defesa de these” e que na proposta da FFCL era a exigência que culminava para a titulação de doutor, afirmava no artigo 153 que:

Para o doutoramento em cada uma das secções ou sub-secções, o licenciado é obrigado a um curso e estagio de dois annos, em seminarios ou laboratorios, findos os quaes lhe será conferido o grau de doutor, si approved na defesa de trabalho original, de valor scientifico intrinseco, ou de alta cultura.
Paragrapho unico - para os cursos de doutorado haverá um regimen de provas fixado na forma do Regimento Interno (Art. 153 Regulamento da FFCL da USP, 1935).

Percebe-se que não fica definido como o curso seria desenvolvido, a legislação aqui poderia referir-se a “curso” no sentido da organização articulada de disciplinas como o estabelecido no direito; no sentido da configuração assumida pela especialização na medicina, ou ainda como curso, no sentido de frequência a disciplinas existentes nas próprias seções e subseções da faculdade.

Percebamos que o regulamento de 1935 aponta para um Regimento Interno da Faculdade que iria disciplinar o regime de provas nos cursos de doutorado, mas vale ressaltar que esse regimento só foi aprovado em dezembro de 1941, após a aprovação de um novo regulamento da FFCL, o Decreto nº 12.038, de 1º de julho de 1941, portanto, quando a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras já havia incorporado o Instituto de Educação, extinto em junho de 1938 e já se reorganizava nos moldes estabelecidos pela Faculdade Nacional de Filosofia, instituída em 04 de abril de 1939, que continha uma

seção de Pedagogia e já era parte integrante da Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, que já se instituíra em 1937.

Assim no que se refere a uma formação de alta cultura que cabia à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP na década de 1930, a ideia presente na legislação ainda é a de defesa de tese e titulação de doutor nas diversas seções e subseções da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e não de curso organicamente articulado.

Na área educacional a criação da USP incorporou em sua estrutura o Instituto de Educação¹⁶, por meio do Decreto nº 7.067, de 6 de abril de 1935. O Instituto de Educação foi incorporado pela sua Escola de Professores, e na USP, tinha sob sua responsabilidade os seguintes cursos normais: o curso de administradores escolares; o curso de formação pedagógica de professores secundários e o curso de formação de professores primários (art. 3º, § 1º, alíneas a, b, e c Decreto nº 7067, de 6 de abril de 1935).

Além dos cursos normais também era previsto no Regulamento do Instituto de Educação da USP, Decreto nº 7.067, de 6 de abril de 1935, os cursos extraordinários que podiam ser dos seguintes tipos: cursos equiparados, cursos de aperfeiçoamento, cultural e profissional; cursos de especialização, cursos livres e cursos de extensão universitária (art. 3º, § 2º, alíneas a até e)

Esses eram os únicos tipos de cursos referidos no Regulamento do Instituto de Educação. Neste regulamento não constava a menção a nenhum curso de doutorado ou doutoramento; defesa de tese ou diploma de doutor, ou seja, no Regulamento do Instituto de Educação, quando de sua incorporação à Universidade de São Paulo, não foi previsto nem um curso de doutorado, nem a defesa de tese para a titulação do diploma de doutor, nem “certificado de habilitação especializada”. Vê-se que como unidade componente do sistema universitário, o instituto se restringiu à diplomação nos cursos normais e certificação nos cursos extraordinários.

Mas, se do ponto de vista das atribuições de suas competências de diplomação e certificação o instituto se restringia aos processos de profissionalização, por outro lado, ele já trazia de sua existência como Instituto Caetano de Campos a prática da pesquisa, segundo Evangelista (2001),

¹⁶ O Instituto de Educação era o antigo Instituto Caetano de Campos, que em 1933 havia passado para o “nível universitário”, conforme o Decreto nº 5.846, de 21.02.1933.

Legalmente colocado como instituição formadora de professores de caráter técnico e profissionalizante, o IEUSP assumiu a produção de pesquisa e de conhecimento como parte de suas funções, levando a importante herança de formação superior dos intelectuais da educação, atribuição tradicional da Escola Normal da Praça (p. 251).

A prática da pesquisa se desenvolveu por meio dos laboratórios que foram articulados no interior do IEUSP, sendo eles o de Psicologia, relacionado à cadeira de Psicologia Educacional (2ª cadeira); o de Biologia relacionado à cadeira de Biologia Educacional (1ª cadeira); o de Pesquisas Sociais relacionado à cadeira de Sociologia Educacional (3ª cadeira) e o Laboratório de Estatística ligado à cadeira de Estatística e Educação Comparada (5ª cadeira).

A perspectiva da pesquisa estava inserida, segundo o Decreto nº 7.067, de 06 de maio de 1935, nas finalidades de todos os laboratórios:

Art. 55. - O laboratório de Biologia educacional [...]

[...] b) **praticar**, nas escolas, **investigações de natureza biológica**, e particularmente hygiene escolar;

c) estudar o desenvolvimento morfológico e biológico da criança, em nosso meio.

Art. 56. - O laboratorio de Psychologia, e o actual Serviço de Psychologia [...]

[...] b) - **effectuar investigações psychologia** Infantil e educacional;

c) - organizar e afferir medidas mentaes e de escolaridade;

d) - **estudar o desenvolvimento psychologico** da criança,

Art. 57. - O laboratório do pesquisas sociaes [...]

[...]a) - **promover**, com os alumnos, **inquéritos e trabalhos de investigação social**;

b) - fornecer material para as aulas e para os estudos sociológicos, relativos especialmente à educação;

c) - organizar o Centro de Documentação Social do Instituto de Educação;

d) - **formar pesquisadores e investigadores sociaes**.

Art. 58 - O laboratorio de Estatistica educacional [...]

b) - effectuar estudos sobre methodos estatísticos applicados à educação;

c)- **estudar, comparativamente, as nossas e as demais estatísticas sobre educação** [...]

e) - incumbir-se do archivo scientifico do Instituto (Decreto nº 7.067, de 06 de maio de 1935. Grifo nosso).

Além disso, havia a possibilidade de trabalho conjunto entre os laboratórios, ela estava prevista no Decreto nº 7.067. Este, em seu artigo 59, preconizava que: “Havendo

acôrdo entre os professores, os vários laboratórios do Instituto poderão effectuar demonstrações e estudos de conjunto”. Não vamos chamar aqui de proposta interdisciplinar, mas podemos ver a preocupação com a perspectiva de trabalho integrado entre as áreas de conhecimento no próprio campo educacional.

Dos trabalhos dos laboratórios podemos destacar, segundo Evangelista (1999), os do Laboratório de Psicologia que sob o comando de Noemy da Silveira Rudolpher, que era a catedrática da disciplina Psicologia Educacional, desenvolveu pesquisas referentes a “testes, na base dos quais estava a classificação dos alunos segundo coeficientes de inteligência que permitiram um sistema de Medida do Trabalho Escolar” (p. 10). Este trabalho, inclusive, publicado na Revista do Instituto, intitulada “Archivos do Instituto de Educação”, que circulou entre 1935 e 1937, teve repercussão internacional, conforme apontam Ferreira e Passos (2012)

O trabalho de Noemy Rudolpher, publicado em um extenso artigo no número 1 da revista, teve repercussão no exterior, especificamente no Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle, sendo comentado no número 4 dos Archivos (p. 691).

O Laboratório de Pesquisas Sociais, ligado à cadeira de Sociologia, criou o Centro de Documentação Etnográfica e Social, e adquiriu uma coleção de artefatos de indígenas do Maranhão para serem expostos; o Laboratório de Estatística no número 3 da Revista “Archivos do Instituto de Educação” chegou a publicar dados de um inquérito sobre o ensino secundário no estado de São Paulo que investigava sobre “o perfil dos alunos e suas famílias; preferências, aversões e indiferenças por disciplinas do curso secundário; e dados relativos às notas e frequências relativas a cada disciplina do curso secundário” (FERREIRA; PASSOS, 2012, p. 691). Como podemos perceber não só o IEUSP desenvolvia pesquisas como também tinha sua própria revista de divulgação.

Para Fernando de Azevedo que foi um dos articuladores da própria USP, da FFCL e do Instituto de Educação, a pesquisa educacional era um dos pressupostos de funcionamento deste último como escola formadora de professores. Em seu discurso na Conferência de encerramento dos cursos do Instituto de Educação, em 4 de janeiro de 1935, ele afirma que:

A justa compreensão, por um lado, do papel que cabe ao educador e à escola, como uma instituição social, e, por outro, a introdução do espírito e dos métodos científicos na educação produziram essa invencível tendência a que vão se submetendo todas as Universidades, de consolidar a cultura e o prestígio do professor, elevando aos planos universitários a preparação profissional para o magistério em todos os graus de ensino. Numa época em que assistimos, paralelamente com o mais fecundo movimento de ideias que até hoje desencadeou, nos domínios da educação, ao mais poderoso desenvolvimento da educação pública, não podia faltar à Universidade de S. Paulo uma faculdade organizada não somente para dar preparação técnica do professor e do administrador escolar, como também para se constituir num centro de cultura superior, de investigação e de pesquisas para o estudo científico e experimental da educação (AZEVEDO, 1994, p. 24).

Mas, se a principal função da Universidade é contribuir para o aperfeiçoamento do saber humano; se a ciência, [...] é feita de imprevisto, e se é próprio do professor universitário não só transmitir a ciência feita, mas esforçar-se por concorrer para a ciência a fazer-se, a se constituir, a pesquisa científica, que é o estudo dos fatos e a reflexão sobre eles, é o único meio que tem o professor de penetrar no futuro e a ele cabe, como dever primordial, cultivar e despertar, nos seus discípulos, o espírito de pesquisa e de invenção. Os trabalhos de laboratório e de seminário, as investigações e os inquéritos devem, pois, preponderar no plano das atividades universitárias, para que o gosto e os métodos de observação, de experimentação e de descoberta científica se instalem na vida normal da Universidade; nela se forme um grupo de iniciadores e de mestres em todos os ramos de estudos, e se desenvolva um espírito comum de pesquisa livre e desinteressada e de cooperação incessante, com o qual se possa manter, através de todos os obstáculos e das diferenças individuais de caracteres e de opiniões, uma solidariedade profunda e irreduzível entre os seus membros (AZEVEDO, 1994, p. 15-16).

Os intentos de Azevedo, no entanto, na prática tinham dificuldades a serem superadas, pois o regulamento do Instituto de Educação da USP era eivado de contradições; se de um lado previa a pesquisa como finalidade dos laboratórios, por outro lado não previa como competência do Instituto a possibilidade de outorgar a titulação de doutor que era prevista apenas para as faculdades. Além do mais, as atividades de pesquisa estavam intimamente relacionadas ao Regime de Tempo Integral que constava das “Disposições Gerais” do Estatuto de 1934 e que afirmava:

Art. 147 – O Governo do Estado estenderá, quando julgar oportuno, o regime do tempo integral a professores e auxiliares de ensino de qualquer dos institutos universitários.

Parágrafo único – Regime de tempo integral é a dedicação exclusiva do professor ou auxiliar de ensino, ao magistério na Universidade e às pesquisas que lhe correspondam, e, simultaneamente, o dever de abster-se de qualquer outra atividade profissional, pública, ou particular, remunerada ou não.

O Regime de Tempo Integral constava claramente do Regulamento da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, mas não constava no Direito nem no Instituto de Educação. É bem provável que foi no intuito de criar as condições objetivas para o desenvolvimento pleno da pesquisa no Instituto de Educação, que:

Em outubro de 1937, Fernando de Azevedo convocou uma reunião extraordinária da Congregação do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, para que fosse apreciado pelos professores um anteprojeto de mudança do regulamento, com vistas a criar um Instituto de Pesquisas Educacionais, que reuniria os laboratórios e as pesquisas. Como a iniciativa de Azevedo atendia em parte às inquietações dos professores do instituto diante da “divisão de trabalho intelectual” instaurada quando de sua incorporação à universidade, foram aprovadas as alterações no regulamento da instituição, dentre as quais, a sua nova denominação de Faculdade de Educação, que lhe conferia uma prerrogativa até então reservada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: o direito de produzir altos estudos e ciência. Criar-se-ia, assim, o Instituto de Pesquisas Educacionais, do qual participariam catedráticos e primeiros assistentes, submetidos a regime de tempo integral, constituído dos laboratórios de Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Estatística, e do Laboratório de Pesquisas Sociais e do Centro de Documentação Social e Etnográfica (EVANGELISTA, 1997, p. 242-243 apud BONTEMPI JR., 2011, p. 192-193).

Mas os acontecimentos políticos do final da década de 1930, com a instituição do Estado Novo, parecem que foram mais rápidos que as articulações de Azevedo para transformar o Instituto de Educação em uma unidade de plena configuração de caráter universitário, uma Faculdade de Educação, onde fosse possível, inclusive outorgar o título de doutor.

Em 1938 o Instituto de Educação da USP foi extinto pelo Decreto nº 9.268, de 25 de junho; mas o anúncio da profunda reorganização do Instituto já havia sido dado poucos dias antes, através do Decreto nº 9.255, de 22 de junho de 1938, que reorganizou a Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, transformando-a em Departamento de Educação, para onde o Laboratório de Psicologia do Instituto de Educação foi transferido de modo a integrar a Diretoria do Serviço de Orientação Pedagógica daquele departamento (art.4º, § único, item 4).

Coincidência ou não é interessante percebermos que o rechaço ao processo de universitarização da formação de professores do primário ao ensino superior, foi dado exatamente por meio do laboratório que mais se destacava no interior do IEUSP, que era o Laboratório de Psicologia, sendo o único inclusive, com dotação orçamentária

própria (EVANGELISTA, 1999). Os outros laboratórios foram extintos e seus funcionários remanejados.

O mesmo decreto que declarou extinto o Instituto de Educação criou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras uma nova secção - a secção de educação. A extinção do IEUSP e a incorporação do mesmo à FFCL como secção de Educação foi tratada no Relatório referente ao ano de 1938, como um problema de maior importância. A fala apresentada pelo então reitor interino, professor Jorge Americano, catedrático da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, na Assembleia Universitária de 15 de março de 1939 e que consta do “Anuário USP 1938-1939”, apontava a necessidade da reorganização da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, mas não apenas dela e sim da USP inteira:

A Secção de Educação da Faculdade de Filosofia, para a qual se transferiram os cursos universitários do Instituto de Educação, só por si não satisfaria, entretanto, as necessidades de uma integral organização didática da Universidade de São Paulo. Imperiosa seria a reforma dos Estatutos Universitários, a fim de se traçar, convenientemente, as linhas mestras do sistema universitário e, principalmente, remodelar a estrutura da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Para esta última convergiu-se a melhor atenção da Reitoria e empregaram-se os melhores esforços do Conselho Universitário, que, ao cabo de amplas discussões, pôde aprovar, em sessão de 16 de janeiro último, um ante-projeto de Estatutos da Universidade de São Paulo.** Na revisão destes estatutos, a finalidade da Faculdade de Filosofia foi estudada a fundo, chegando-se à conclusão de que a organização mais compatível com seus objetivos seria a que atendesse à formação do professor secundário e à preparação dos cientistas e pesquisadores de cultura pura e desinteressada. Daí ter-se modificado a seriação da Faculdade de Filosofia para duas grandes divisões: a primeira destinada à formação do professor secundário e a segunda a um curso de doutorado, com estágios em laboratório, nas secções de ciências naturais e um curso de preleções magistrais para as demais secções. — Aprovados, assim, os estatutos universitários e encaminhados ao Governo do Estado, para que os submeta à apreciação do Conselho Nacional de Educação, aguarda a Reitoria a sua conversão em lei, para dar execução aos novos cursos (USP. 1939, p. 16-17. Grifo nosso).

Percebemos que a fala do reitor no relatório coloca duas questões muito importantes; a primeira refere-se ao fato de ter-se dado o “consenso”, de que a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras era o espaço de formação do professor secundário e de formação de pesquisadores e cientistas, e a segunda, refere-se ao fato de que dessa maneira, havia a necessidade de modificação na seriação da faculdade em duas grandes divisões “a primeira destinada à formação do professor secundário” e a

segunda destinada à “preparação dos cientistas e pesquisadores de cultura pura e desinteressada”.

Vemos nessa proposta de forma clara, um discurso articulado referente ao ensino superior tratando-o em dois níveis: o primeiro de “formação do professor secundário”, claramente profissionalizante, mas sem indicar uma denominação para esse espaço ou tipologia de curso e o segundo, de “preparação dos cientistas e pesquisadores de cultura pura e desinteressada” configurado como espaço necessário a isso o curso de doutorado, que na fala do reitor, seria um curso “[...] com estágios em laboratórios, nas seções de ciências naturais e um curso de preleções magistrais para as demais seções”, afirmava assim inclusive, a perspectiva da natureza diferenciada do mesmo, entre as seções da Faculdade. A proposta do Prof. Jorge Americano teria alguns ensaios, o primeiro no Edital, de 04.01.1942, que disciplinou todos os procedimentos referentes ao doutoramento na FFCL da USP; um segundo ensaio em 1945, com o primeiro estatuto da Universidade do Brasil, mas só se materializaria com mais clareza trinta anos depois com a LDB de 1961.

Sobre esse estatuto que estaria em discussão, encontramos na obra “Autonomia Universitária na USP: 1934-1969), organizada em 2005, por Nina Beatriz Stocco Ranieri, sob a coordenação de Marcos Maurício Toba, mais algumas indicações, nas sessões do Conselho Universitário dos dias:

a) 13.07.1938:

[...] Estatuto da USP. O Reitor incumbe a mesma Comissão que tratou da reorganização do Colégio Universitário para elaborar um projeto de reforma dos Estatutos da USP a ser submetido à aprovação do Governo, ouvido o Conselho Nacional de Educação (p. 40).

b) 16.01.1939:

[...] Estatuto da Universidade [...] Anteprojeto de reforma dos estatutos da Universidade de São Paulo, elaborado pela Comissão especial, de acordo com as comissões de Ensino e Legislação. Várias emendas são apresentadas e aprovadas com modificações nos artigos 38; 39; 40; 42 e 43 [...] (p. 41).

c) 12.04.1939:

[...] Estatuto da USP: aprovado. Revisão do anteprojeto de Estatuto da USP. Aprovado, sem prejuízo das emendas, que foram votadas em seguida uma a uma (p. 43).

d) 25.06.1939:

[...] O Reitor Interino lê as modificações sugeridas pelo Conselho Nacional de Educação ao anteprojeto de Estatuto da Universidade e que constaram de um processo aprovado naquele Conselho em sua última sessão (p. 41).

Mas depois, essa questão some das discussões posteriores, e não encontramos nenhuma referência a um “novo estatuto” até a Reforma de 69, o que nos leva a depreender que o processo normativo de reorganização da FFCL e da própria Universidade nas décadas de 1940 e 1950 foi feito por meio de pontuais, mas substantivas modificações no Regulamento da FFCL e no próprio Regimento da USP que foram se articulando às políticas mais gerais do Estado Novo.

Dessa maneira podemos concluir que o Instituto de Educação ao ser incorporado à Universidade de São Paulo, apesar de ter atividades no campo da educação que correspondiam à tríade da perspectiva da universidade moderna: o ensino por meio de seus vários cursos; a pesquisa e a extensão por meio de seus laboratórios, não tinha a competência para a outorga do grau de doutor, papel que cabia somente à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras onde foi incorporado com sua extinção. Dessa forma, a proposta de uma Faculdade de Educação como possibilidade de espaço de formação de professores e de pesquisadores da educação foi subsumida à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, onde a educação agrupou-se eminentemente como espaço de profissionalização.

Esse episódio ocorrido em nível local no estado de São Paulo constituiu-se num movimento que se insere no contexto de uma série de outros, que em perspectiva mais geral situa-se no âmbito das políticas do governo federal para o ensino superior universitário naquele momento e que significaram a consolidação do modelo intervencionista do Estado Novo por meio da especialização do setor educacional no interior do próprio Estado (CUNHA, 2007a, p. 253). Assim ocorreu também com as disputas dos setores da sociedade civil, nas quais o grupo de renovadores, claramente identificado com os ideais da escola nova, contrapunha-se ao grupo católico e disputava sua prevalência no campo educacional (SAVIANI, 2011, p. 256).

Voltemos um pouco para o Rio de Janeiro, a então capital da República, onde a experiência de desenvolvimento do ensino superior universitário desenvolveu-se em processos bastante conturbados que passaram pela existência de uma universidade de

âmbito federal, a Universidade do Rio de Janeiro, que não se institucionalizou em seu todo como o proposto; instituição de uma Universidade Técnica Federal em 1934, composta pelas Escolas Politécnica, de Minas e pela Escola Nacional de Química; instalação de uma universidade municipal, a Universidade do Distrito Federal - a UDF em 1935, e sua extinção em 1939; reorganização da Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil em 1937; e finalmente, instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras em 1939 quando finalmente foi organizada, não mais nessa configuração, mas como Faculdade Nacional de Filosofia, já no interior da denominada Universidade do Brasil.

Como vimos anteriormente no Decreto 19.852 que organizou a Universidade do Rio de Janeiro em 1931, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras vinha com indicações bem definidas, inclusive na parte que discorria sobre o doutoramento. Este aparecia como possibilidade geral para os alunos de todas as secções da faculdade, conforme o § 2º do Art. 205, mas não aparecia como um curso organizado para as secções de educação e letras, sendo estabelecido efetivamente somente para a secção de Ciências. O problema é que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras não foi efetivada no interior da Universidade do Rio de Janeiro, e aqui, é interessante notar, que se do ponto de vista da legislação sua concepção vinha estabelecida, do ponto de vista das políticas do governo revolucionário de 30 e autoritário de 1937, ela foi letra morta até 1939, quando se estabeleceu efetivamente no âmbito federal, com a instituição da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), em pleno Estado Novo.

Mas se o governo federal no Rio de Janeiro deixou uma lacuna no ensino superior universitário por não instituir a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em âmbito municipal foi estabelecida a Universidade do Distrito Federal na qual foi desenvolvida uma experiência de formação de professores e de pesquisadores que não podemos deixar de mencionar. Esse processo tinha à frente a figura de Anísio Teixeira, que representando os renovadores da educação, assumira na gestão do Prefeito Pedro Ernesto, na cidade do Rio de Janeiro, em 1931, a direção da Instrução Pública. Foi desse lugar que Anísio pôde encaminhar a implementação da UDF que junto com outras medidas educacionais pode configurar,

no antigo Distrito Federal o primeiro verdadeiro sistema de educação, integrado e completo que se estendia do pré-escolar modernizado em suas finalidades, seguido, sem solução de continuidade do curso primário de cinco

anos [...] prosseguindo com uma educação secundária, unificada em seus aspectos humanísticos e de formação profissional e culminando com a cúpula do ensino superior, representado por aquela Universidade do Distrito Federal, *sui generis*, a UDF de tão saudosa memória (LEME, 1986 apud FÁVERO, 1989a, p. 22).

Anísio defendia que a UDF se constituísse num centro de formação de professores e pesquisadores, de modo a superar o autodidatismo existente em nossa história, tanto no campo do ensino quanto no das práticas científicas; para isso, compreendia a UDF como um espaço socializador e produtor de conhecimento, contribuindo diretamente para a formação de uma identidade nacional; já é clássica nos trabalhos que discutem a UDF, a citação que transcreveremos abaixo, mas nunca é demais repeti-la, pois, de modo objetivo, ela expressa o espírito que o grupo escolanovista possuía no que se refere ao papel da universidade no país:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades.

Trata-se, de manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 1998, p. 35 apud FÁVERO, 2004, p. 149).

Assim como a USP, o projeto da UDF também foi buscar no exterior profissionais das diversas áreas do conhecimento para compor seu quadro inicial de docentes. Essa medida dava um caráter peculiar aos cursos de formação inicial, onde pela experiência dos professores estrangeiros eram desenvolvidas atividades de pesquisa para iniciação do estudante nelas; o depoimento do Professor Viktor Leinz (1977 apud FÁVERO, 2004, p. 155), alemão que veio para o Brasil em 1935, nos demonstra claramente isso:

Eu logo introduzi um sistema que usava na Alemanha, de fazer excursões com [os alunos], de mostrar a geologia do Distrito Federal na natureza. Nós íamos pela manhã, ou para Copacabana - pois ainda tinha muitas pedreiras - ou para a praia. Eu explicava a influência do mar. Nossos alunos tentavam reconhecer rochas e minerais por métodos simples, mais modernos. Em 1937 fiz uma excursão muito grande com os alunos, para sua formatura, em Minas Gerais. Para conhecer o manganês, para conhecer o ferro, para conhecer Morro Velho, para conhecer Itabira [...] Os alunos já eram pessoas formadas [mas] grande parte nunca tinha saído do Distrito Federal [...]. Eu forçava

muito o trabalho prático, o manuseio do material, [o que] é extremamente importante, para não ser livresco. A Universidade permitiu, pois havia verba, para que fosse importado todo o material desejado. E importamos essencialmente da Alemanha, projetores, material de ensino, mapas, minerais, lâminas, microscópios. Os livros eram fornecidos pela Universidade. E, nesse clima, rapidamente tivemos uma instalação, muito boa para sua época, de Geologia e Mineralogia (LEINZ, 1977, p. 21-24).

Mas o projeto de universidade dos renovadores entrou em choque com o dos setores conservadores, que a partir de 1935 começaram a ganhar hegemonia nos processos políticos. Dessa forma, no campo educacional, no Distrito Federal, o alvo dos católicos foi Anísio Teixeira e a UDF. Fávero (1989a) no texto “Faculdade Nacional de Filosofia – Projeto ou trama universitária”, resultante de estudos sobre o processo de implementação da Faculdade Nacional de Filosofia, apresenta-nos como fontes, cartas trocadas entre Alceu de Amoroso Lima, então porta voz dos setores católicos e o Ministro da Educação e Saúde – Gustavo Capanema, que denotam a verdadeira privatização do Estado no atendimento de um setor específico da sociedade. As cartas entre Alceu e Capanema tratam de denúncias a Anísio, de indicações de procedimentos para contratação de professores a encaminhamentos referentes ao quê fazer após a extinção da UDF. Alceu defendia a não incorporação dos alunos da UDF na Faculdade Nacional de Filosofia, mas nisto não foi atendido por Capanema.

Assim, o cerco à nova universidade foi se fechando. Em trabalho sobre o perfil intelectual de Luiz Camillo de Oliveira Netto, que foi professor, diretor do Instituto de Política e Economia e também vice-reitor da UDF, além de defendê-la até os últimos momentos, Maria Luiza Penna (2014), nos demonstra as contradições, apreensões e ainda tímidas esperanças que marcaram o segundo semestre de 1938 e que estão registradas nas últimas atas do Conselho Consultivo da UDF, estas cuidadosamente guardadas por Luiz Camillo. As esperanças dadas pelo então prefeito do Distrito Federal, Henrique de Toledo Dodsworth ao reitor da UDF, José Baeta Viana, de que a instituição continuaria a funcionar (PENNA, 2014, p. 209 a 211) são completamente dissolvidas com o Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939, em que o governo Vargas transferia os estabelecimentos da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Este foi o golpe final dado e, conforme Fávero,

Vencem, dessa forma, o centralismo e o formalismo, marcantes do período autoritário de governo. A Igreja [católica] sai vitoriosa em termos de pressão que exerce desde a primeira metade dos anos trinta sobre o Ministério da

Educação e Saúde contra a “administração comunizante” da educação no Distrito Federal (1989a, p. 28).

No que se refere a cursos de doutorado na UDF, não encontramos nenhuma referência na literatura, nem encontramos referência a uma legislação da universidade que se referisse a ele. Aliás, vale destacar que sobre a legislação que normatizou a UDF, as únicas menções às referências encontradas são em Penna que afirma em nota no seu texto que: “Logo depois de criada a UDF, em 4 de abril de 1935 – Decreto nº 5.513 –, enquanto não foram decretados os estatutos da Universidade, foram baixadas 5 Instruções (sic): Instruções de 12, 22 e 24 de junho e de 1º de julho de 1935” (2014, p. 491). É também em Penna (2014) que encontramos a indicação que o Estatuto da UDF estava sendo preparado por Luiz Camillo e que o mesmo foi discutido nas sessões do Conselho Consultivo da Universidade no segundo semestre de 1938, sendo que a proposta de Luiz Camillo já se pautava nas orientações exaradas pela legislação resultante da instituição da Universidade do Brasil, em 1937.

Se por um lado nossa investigação não nos permitiu visualizar sobre a questão de cursos de doutorado na UDF, por outro lado podemos afirmar com segurança que a pesquisa sem dúvida esteve presente em seu cotidiano, mesmo perpassada por dificuldades e, para reafirmar essa conclusão, nada mais significativo do que o protesto em forma de carta de Mário de Andrade a Capanema, onde aquele mostrava seu repúdio à extinção da UDF;

Não pude me curvar às razões dadas por você para isso: lastimo, dolorosamente que se tenha apagado o único lugar de ensino mais livre, mais moderno, **mais pesquisador** que nos sobrava no Brasil, depois do que fizeram com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo. Esse espírito, mesmo conservados os atuais professores, não conseguirá reviver na Universidade do Brasil, que a liberdade é frágil, foge das pompas, dos pomposos e das pesadas burocracias (ANDRADE apud FÁVERO, 1989 a, p. 28. Grifo nosso)

A extinção da UDF vai nos levar ao protagonismo que vai ser assumido pela Universidade do Brasil e sua Faculdade de Filosofia como modelo padrão de organização do ensino universitário para o Brasil, tendo em vista as políticas centralizadoras do Estado Novo.

A Universidade do Brasil foi organizada pela Lei nº 452, de 05 de julho de 1937. Nesta lei vale destacar: as finalidades propostas para a universidade e sua arquitetura organizacional.

As principais finalidades da Universidade do Brasil eram:

- a) o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística;
- b) a formação de quadros donde se recrutem elementos destinados ao magistério bem como às altas funções da vida pública do país;
- c) o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores (Art. 2º; Lei nº 452; 05.07.1937).

Como podemos perceber, as finalidades corroboravam as intenções da época no que se refere ao desenvolvimento do que era considerada “alta cultura”; a formação para o magistério e quadros técnicos para a burocracia estatal, que se especializava naquele momento, além da alínea “c”, na qual genericamente era reconhecida a universidade como um espaço de profissionalização de nível superior.

Para responder a essas finalidades, a Lei nº 452 propõe que a Universidade do Brasil se organize em 15 faculdades e/ou escolas, além de 16 institutos que deveriam “cooperar nos trabalhos” daquelas (Art. 5º, Lei nº 452, 05.07.1937); dentre as faculdades e/ou escolas propostas cabe destacar a indicação de uma Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e de uma Faculdade Nacional de Educação.

A Lei nº 452, de 05.07.1937, apesar de ter como objeto a organização da Universidade do Brasil, era bastante genérica e, para buscar aportes normativos para a nova universidade, afirma em suas disposições transitórias que “até que seja decretado o estatuto da Universidade do Brasil, esta se regerá pelos decretos nº 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931 e pelas disposições legais posteriores que os alteraram, em tudo o que não colidirem com a presente lei” (Art. 26, Lei 452, de 05.07.1937). Ora, como a lei era genérica, e efetivamente se afirmava na legislação de 1931, qualquer coisa que fosse proposta *a posteriori* não colidiria com ela, mas significaria efetivamente mudanças e/ou reformas na legislação de 1931.

A Universidade do Brasil, organizada em 1937, só concretizou sua proposta de Faculdade de Filosofia em 1939, justamente após a extinção da Universidade do Distrito Federal. Esta foi transferida para aquela, que absorveu seus professores, alunos e cursos. Vale lembrar que Alceu Amoroso Lima era contra essa perspectiva, no que não foi atendido por Capanema (FÁVERO, 1989 a, p. 47), podendo-se concluir que a avaliação

do ministro percebeu que o desgaste seria muito grande para o governo e desnecessária a manutenção da universidade extinta.

É no contexto do desmonte da UDF que foi necessária a rápida organização de uma proposta de Faculdade de Filosofia sob a direção do governo federal, que a instituiu no Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Neste decreto o governo federal volta atrás na sua própria proposta de organização da Universidade do Brasil, pois esta, em seu ato instituidor de 1937, previa como unidades distintas, uma Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e uma Faculdade Nacional de Educação; mas o que foi implantado na Universidade do Brasil foi uma única unidade denominada Faculdade Nacional de Filosofia que tinha no seu interior uma seção de Pedagogia. Não podemos deixar de ressaltar que o modelo da nova Faculdade seguiu a organização já colocada em prática na USP, por ocasião da reorganização da FFCL em 1938, que por sua vez, não era nem o proposto no Decreto nº 19.852, de 1931, nem a proposta contida no Decreto nº 452, da Universidade do Brasil de 1937.

A Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil foi então composta por quatro seções - Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia; cada seção possuía cursos que a integravam com seus cursos ordinários, ou seja, aqueles “constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma” (§ 1º, art. 3º, Decreto nº 1.190, de 04.04.1939) e uma seção especial de didática.

Dessa forma a seção de Filosofia constituía-se do curso ordinário de Filosofia; a seção de Ciências constituía-se de seis cursos ordinários que eram Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, e Ciências Sociais; a seção de Letras congregava três cursos ordinários que eram Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas; a seção de pedagogia era constituída pelo curso de Pedagogia e pela seção especial de Didática com seu curso ordinário de Didática.

Além dos cursos ordinários das seções da Faculdade Nacional de Filosofia, esta poderia oferecer cursos extraordinários que poderiam ser de aperfeiçoamento se destinados à “intensificação do estudo de uma parte ou da totalidade de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários” (§ 2º, alínea a, art. 3º, Decreto nº 1.190, de 04.04.1939) ou cursos avulsos “destinados a ministrar o ensino de uma ou mais

disciplinas não incluídas nos cursos ordinários” (§ 2º, alínea b, art. 3º, Decreto nº 1.190, de 04.04.1939); e poderiam ser os cursos extraordinários tantos quantos a Faculdade tivesse condições técnicas e financeiras em oferecer (Art. 21, Decreto nº 1.190, de 04.04.1939).

Os cursos ordinários diplomavam em bacharel (Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia E História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia); o diploma de licenciado se dava pelo curso ordinário de didática acrescido ao grupo de disciplinas do respectivo bacharelado cursado. (Arts. 48 – 49, Decreto nº 1.190, de 04.04.1939) e a única menção do Decreto nº 1.190/39 a doutorado ou algo que lhe valha é no parágrafo único do Art. 48 quando afirmava que:

Será conferido o diploma de doutor ao bacharel que defender tese original de notável valor; depois de dois anos pelo menos de estudos, sob a orientação do professor catedrático da disciplina sobre que versar o trabalho.

Com essa única menção em todo o Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939, podemos depreender que o doutorado era compreendido como compondo o rol dos cursos ordinários, mas sobre a ideia de como ele se constituiria num “conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma” nada era esclarecido no decreto. Dessa forma, nada de novo sobre ele podemos inferir, a não ser a conclusão já colocada por Fávero (1989 b) de que

Esse dispositivo vai ao encontro do estabelecido em 1931, no Estatuto das Universidades Brasileiras: autorizar os institutos universitários a expedir “diploma de doutor, quando, após a conclusão nos cursos normais, técnicos ou científicos, e atendidas outras exigências regulamentares dos respectivos institutos, o candidato defender uma tese de sua autoria (art. 90). O Decreto-Lei nº 19.852, de abril de 1931, que organiza a Universidade do Rio de Janeiro, dispõe em dois artigos (130 e 131) a respeito das teses de doutoramento.

[E que] Em consonância com essa legislação, o primeiro Regimento da Faculdade Nacional de Filosofia, aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade do Brasil, em 30 de agosto de 1940, fixa: “terá direito ao diploma de doutor o bacharel que defender tese original de notável valor, depois de dois anos pelo menos de estudos, em curso de aperfeiçoamento sob a orientação do professor catedrático da disciplina que versar o seu trabalho” (p. 23).

É nesta segunda afirmação de Fávero (1989b) sobre o Regimento da FNFi de 1940 que encontramos um aspecto interessante, pois partindo-se da perspectiva que essa

era uma regra geral para todos os candidatos a um diploma de doutor na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, podemos perceber que não havia ainda uma ideia coerente de como se materializaria o doutorado, pois se do ponto de vista do diploma ele era compreendido como um curso ordinário, do ponto de vista do percurso do estudante na FNFi, ele era cumprido via cursos de aperfeiçoamento que eram considerados cursos extraordinários justamente porque eram eventuais e sem constituir um conjunto harmônico de disciplinas. Vê-se aqui claramente uma contradição na compreensão da natureza da proposta do curso, pois o doutorado era um curso ordinário por conta do caráter de seu diploma, mas extraordinário do ponto de vista de seu percurso acadêmico desenvolvido via cursos de aperfeiçoamento de caráter extraordinário segundo a própria legislação vigente.

Não podemos prosseguir nossas análises se não refletirmos sobre o vácuo normativo que caracterizou os primeiros anos de funcionamento da FNFi e da própria Universidade do Brasil. Recordemos que o ato instituidor da UB era genérico e afirmava que até que fosse promulgado seu Estatuto a “nova” universidade se organizaria baseada nos Decreto nº 19.851 e nº 19.852, de 1931 e pelas disposições legais posteriores que o alterassem em tudo que não colidissem com a Lei nº 452, de 05.07.1937.

Como o Decreto 452, de 05.07.1937, era bastante genérico, é claro que qualquer alteração *a posteriori*, como já se afirmou antes, com ele não colidiria. Dessa maneira, com os ventos da redemocratização da renúncia de Vargas e a constituição do governo provisório de José Linhares, este e o ministro da educação Raul Leitão da Cunha, que havia sido reitor da UB de 1937 a 1945 e diretor da FNFi em 1940, promulgam já nos últimos dias do governo provisório, por meio do Decreto de nº 20.445, de 22 de janeiro de 1946, o primeiro estatuto da Universidade do Brasil. Este decreto vem no bojo do Decreto nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945, que concedia autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil.

O Decreto nº 20.445 tirou do vácuo normativo a UB, que ficara de julho de 1937 a janeiro de 1946, portanto, durante quase nove anos, sem uma legislação efetiva que a organizasse, sendo neste tempo regida pelos decretos de 1931. O primeiro Estatuto da UB é uma legislação pouco comentada na literatura, talvez porque sua vigência tenha sido curta, já que foi revogado logo em 18.06 do mesmo ano pelo Decreto nº 21.321 que

teve vida mais duradoura e que, pela via da normatização da Universidade do Brasil, reorganizou em grande medida a proposta de ensino de 1931, articulado a outras normas que reformavam aqui e ali a legislação do ensino superior universitário.

O primeiro estatuto da UB merece por nós uma atenção especial. Ele configura-se como uma legislação que traz inúmeras inovações, pouco discutidas na literatura sobre o Ensino superior em geral e, sobre a Universidade do Brasil em particular. Vale refletir sobre as ideias presentes nessa legislação, aquilo que é referente aos seus fins, sua constituição e sua organização didática, sendo esta a que mais nos interessa aqui neste trabalho, visto o ineditismo de sua proposta, que rompia com as características organizacionais dos cursos universitários de então.

De acordo com o Decreto nº 20.445, de 22.01.1946, em seu artigo 2º, a Universidade do Brasil tinha como finalidades:

- a) o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística;
- b) a formação de quadros donde se recrutem elementos destinados ao magistério, bem como às altas funções da vida pública do país;
- c) o preparo de profissionais para o exercício das atividades que demandam estudos superiores (Lei nº 452, de 5 de julho de 1937).

Art. 3º Para a consecução de seus fins a Universidade do Brasil manterá estabelecimentos de ensino, institutos de pesquisa e centros técnicos científicos e culturais, colaborando, também, com instituições não universitárias do mesmo gênero, no sentido do aperfeiçoamento cultural e técnico do país.

Art. 4º Os trabalhos da Universidade terão por base a preservação das mais altas expressões da cultura brasileira, o respeito à dignidade humana e o fortalecimento dos sentimentos da unidade nacional, visando o desenvolvimento dos novos valores, da cultura, o incentivo para aproveitamento das riquezas do país e sua melhor organização econômica (BRASIL, Decreto nº 20.445, art. 2º, 3º e 4º, 22.01.1946).

Podemos perceber que as alíneas a, b e c do artigo 2º assumem como finalidades da universidade o desenvolvimento da “alta cultura” pela via da Filosofia, da Ciência, da Literatura e das Artes, ou seja, todos os campos de expressão da reflexão humana sobre seu mundo; que a universidade é o espaço de formação de quadros para o magistério e as altas funções da vida pública do país, respondendo à crescente burocracia estatal que se organizava; que a universidade é o espaço de formação de profissionais. Essas indicações estavam em consonância com o Decreto nº 452, de 05.07.1937, que se genérico em outros aspectos, nas finalidades da Universidade do

Brasil era bem claro e expressava, de modo geral, um consenso no meio educacional da época, em relação ao papel da universidade em nosso país.

O artigo 4º do Decreto nº 20.445 é interessante pois avança não só em relação ao Decreto nº 452, mas em relação ao próprio Decreto nº 19.851, de 1931, pois seu discurso se foca mais em nossa realidade como sujeito coletivo nacional, avançando na concepção presente em 1931 que vai do aperfeiçoamento do indivíduo à humanidade, onde a ideia de Nação aí está incluída como passagem e não como fim, como podemos ver abaixo:

Art. 1º - O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (BRASIL, Decreto 19.851, 1931).

As finalidades e constituição da UB no seu primeiro Estatuto se voltam claramente para uma perspectiva de unidade nacional e para isso assumem em seu artigo 24º que a universidade deverá imprimir aos “serviços de administração, bem como aos trabalhos de ensino, de pesquisas e outros” propósitos sociais e de eficiência técnica. Para que isso aconteça o decreto ressalta em três parágrafos os objetivos do ensino, da pesquisa e dos serviços auxiliares.

O ensino deveria adotar métodos de coparticipação dos estudantes e voltar-se para as “condições reais da vida prática”; a pesquisa deveria “além do aperfeiçoamento técnico dos que nela se empenham”, desenvolver a “formação do hábito do trabalho em cooperação, bem como a elevação constante das capacidades morais, reclamadas pelos trabalhos científicos” e os serviços auxiliares deveriam organizar-se atendendo às finalidades do ensino e da pesquisa, conforme a eles estivessem vinculados. Como podemos ver, a norma faz uma relação entre universidade e sociedade que é inovadora, na medida em que compreende as práticas educativas da formação superior como produtora não apenas de conhecimento, mas também de posturas morais dos sujeitos que as produzem para a sociedade em geral e para a produção do conhecimento em particular.

Pautado nesses princípios o Decreto propõe então uma maneira, completamente inovadora, para a organização didática dos cursos universitários que, aliás, pela primeira vez são explicitados assim, como estruturas didáticas, que se articulam conforme suas finalidades no interior do ensino superior. Para isso, o artigo 26^o coloca que:

Os cursos universitários serão das seguintes categorias;

- a) cursos de graduação;
- b) cursos de pós-graduação;
- c) cursos de extensão;

§ 1º Os cursos de graduação, segundo os padrões da lei federal, ressalvada a hipótese prevista no artigo anterior, visarão o preparo de profissionais para o exercício das atividades que demandem estudos superiores, e terão tantas modalidades quantas forem necessárias.

§ 2º Os cursos de pós-graduação terão por fim aperfeiçoar e especializar conhecimentos, quer pelo desenvolvimento dos estudos feitos nos cursos de graduação, quer pelo estudo mais aprofundado de uma de suas partes, e terão as seguintes modalidades:

- a) de aperfeiçoamento;
- b) de especialização;
- c) de doutorado.

§ 3º Os cursos de extensão serão os destinados à difusão de conhecimentos da técnica, e terão duas modalidades: da extensão popular e de atualização cultural.

Vemos nessa proposta, uma das tentativas de efetivação dos princípios colocados pelo Prof. Jorge Americano, em 1938, por ocasião de seu discurso na Assembleia Universitária da USP de 15.03.1938, onde o mesmo defendia duas grandes divisões para a Faculdade de Filosofia, a primeira um curso de formação do professor secundário e a segunda um curso de doutorado, aliás, podemos afirmar que naquele discurso ele sugeria que essa perspectiva não devia ficar restrita à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, mas deveria ser estendida a toda a universidade. Aqui sua proposta é concretizada já que se refere a toda a Universidade do Brasil e no Brasil, uma vez que esta era prevista como modelo para as demais no país.

Toda essa organização é inovadora e as três categorias de cursos universitários assumem claramente uma caracterização que lhes é própria, por suas finalidades no interior do ensino superior e não por fatores que lhes fossem externos, tais como quem seria responsável por eles, quem teria competência de aprová-los ou por sua temporalidade; a graduação é assumida assim, como um primeiro processo de formação, voltado para o preparo profissional; a pós-graduação como um segundo processo de

formação, que aperfeiçoa e especializa os estudos de graduação ou aprofunda uma de suas partes e os cursos de extensão como destinados à difusão de conhecimentos e das técnicas.

Vejamos que a graduação não apresenta modalidades de cursos e aqui cabe uma observação. O Decreto nº 20.445 é anterior ao Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, que além de ampliar o regime didático das faculdades de Filosofia, define os tipos de titulação dos estudantes desta faculdade, mas vale ressaltar que o decreto não define o bacharelado e a licenciatura como modalidades de cursos de graduação, mas somente como tipologias de diplomas a serem recebidos pelos estudantes. Vemos que a proposta de graduação, se ficou clara no que se refere à sua finalidade, deixou lacunas em sua operacionalização no Decreto nº 20.445 e nem foi melhor esclarecida no Decreto-Lei nº 9.092, pois este poderia muito bem ter definido o bacharelado e a licenciatura como modalidades dos cursos de graduação, que seriam na prática o proposto efetivado pelo Estatuto de janeiro de 1946 da UB.

Quanto à pós-graduação, o Decreto 20.445 é extremamente claro nas suas finalidades e forma de operacionalização, ou seja, suas modalidades de cursos ficam explicitamente definidas em cursos de aperfeiçoamento, de especialização e de doutorado. A indicação dessas modalidades enquanto cursos de pós-graduação é coerente como sequência de estudos que os estudantes poderiam desenvolver. Temos uma pós-graduação que se relaciona com uma graduação e vice-versa e que na proposta representa o primeiro vislumbre de uma verticalização do ensino superior no país.

Apesar dos detalhes dessas modalidades de cursos terem sido remetidos aos regimentos das escolas e faculdades, fica claro no artigo 33º que a admissão neles seria para portadores de diploma de “cursos de graduação, no mesmo ramo de conhecimento, ou ramos afins”, assim é explicitado que a pós-graduação não seria concomitante à graduação, rompendo com a prática já contumaz daquele último ano de formação, nos cursos normais ou ordinários, onde o estudante escolhia algumas disciplinas a título de especialização e que era existente nas legislações anteriores.

Essa perspectiva, no entanto, foi regulamentada de forma diferenciada no Decreto-Lei nº 9.092, de 26.03.1946. Este retrocede nessa questão permitindo que o diploma de especialização seja dado após estudos concomitantes à formação do bacharelado ou licenciatura, conforme podemos ver abaixo;

Art. 5º - A Faculdade concederá, também, diploma de especialização aos bacharéis e licenciados que satisfizerem às exigências que serão objeto de instruções especiais a serem baixadas pelo Ministro da Educação e Saúde.

Parágrafo único. Os diplomas de que trata este artigo serão conferidos após o quarto ano ou um quinto ano também de cadeiras optativas, de acordo com a natureza dos cursos realizados (BRASIL, Decreto-Lei nº 9.092, 1945).

Cabe lembrar que as “instruções especiais”, mencionadas no caput do artigo, vão se constituir nas Portarias de nº 272, de 13 de abril de 1946; Portaria nº 328, de 13 de maio de 1946 e ainda em 1947 a Portaria nº 497, de 15 de outubro, que vão reiterar essa perspectiva da concomitância de um diploma de especialização ao final dos cursos de bacharelado e licenciatura, mas voltaremos a essa questão mais à frente, quando a discutirmos em relação ao Decreto nº 21.321.

Quanto à normatização de maiores detalhes dos cursos de doutorado no Decreto nº 20.445, estes também foram remetidos aos regimentos das escolas e institutos, sendo que um princípio geral que se referia ao diploma de doutor foi explicitado no parágrafo primeiro do artigo nº 37 onde este afirmava que ele seria “conferido após a defesa de tese realizada de acordo com o regimento interno do estabelecimento que o expedir”. No que se refere a qualquer procedimento sobre a tese, o decreto é omissivo. Vemos que a diretriz geral do Estatuto de janeiro de 1946 da UB é remeter a operacionalização dos cursos para as bases que os efetivam. Se analisarmos bem, tal perspectiva possibilitaria, inclusive, diferenciações conforme a própria área de conhecimento onde os mesmos fossem efetivados, respeitados os princípios gerais que o estatuto colocava e que eram para toda a Universidade do Brasil. Mas essa perspectiva também vai ser desconsiderada no Decreto-Lei nº 9.092. Este vai definir claramente as condições de operacionalização do doutorado, aliás, não utilizará essa terminologia, mas doutoramento. Vamos abordar essa questão mais à frente.

Como podemos ver, na legislação que organizou o ensino superior universitário no Brasil é só em 1946 que uma norma utiliza o termo pós-graduação e este vem claramente articulado ao seu antecessor, ou seja, a graduação. Isso que aparentemente parece um simples jogo retórico de terminologias, na verdade explicita uma concepção de ensino superior que foi assumida no Estatuto de janeiro de 1946 da UB, a de que o ensino superior far-se-ia em dois níveis distintos entre si, com finalidades claramente definidas. O primeiro nível, o de graduação deveria assumir o “preparo de

profissionais”, seguido a ele viria a pós-graduação para “aperfeiçoar, especializar e aprofundar” com modalidades distintas de cursos.

Se fosse para assumir que a pós-graduação foi implantada legalmente antes de 1965, poderíamos até assumir que foi aqui nesse momento. Mesmo assim, essa afirmativa ainda ficaria anacrônica, pois se do ponto vista formal a proposta é bem articulada enquanto estrutura didática dos cursos, não nos é possível saber como seria sua operacionalização mais amiúde, pois como o Decreto nº 20.445, que remete os detalhes de sua proposta para as escolas e institutos, é substituído, logo depois, por outro, que o desconfigura completamente, suas indicações serão trocadas por nova base normativa.

O primeiro Estatuto da UB configurou-se no contexto do Decreto-Lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945, que concedia autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil. Dessa maneira, em sua estrutura são tratados princípios e questões que lhe cabem como regra geral para a Universidade do Brasil como um todo. Ele efetivamente reorganizou a proposta de ensino superior dos decretos de 1931, mas parece que essa perspectiva de autonomia universitária não foi consensual, pois sua proposta foi logo substituída em 18 de junho de 1946 por um novo Decreto de Estatuto Universitário para a UB, o Decreto nº 21.321; este sim é que vai consolidar essa década e meia de universidade no país, dando novos rumos normativos para a própria UB, ainda no espírito centralista que predominou de 1937 a 1945. Durante nove anos, sem uma legislação efetiva que a organizasse, sendo neste tempo regida pelos decretos de 1931, o primeiro Estatuto da UB, em consonância com os ventos da redemocratização da saída de Vargas, é vencido e descaracterizado em menos de seis meses por um novo Estatuto que, centralista, vai consolidar uma universidade sem organicidade didática que na realidade reflete uma questão mais fulcral que é da própria finalidade incerta da universidade em nosso país.

O Estatuto da UB de 18 de junho de 1946 não pode ser tratado em si, mas sim como integrante e até poderíamos arriscar, como uma síntese de uma série de normas que foram sendo colocadas ao longo da década de 40 e que se materializaram nele, num claro processo de reformas da universidade no Brasil. Dessa maneira sua compreensão deve pautar-se no entendimento de sua articulação com as seguintes normas: o Edital da “parte relativa ao doutoramento” do Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e

Letras da USP, que foi aprovado em dezembro de 1941 e publicado no Diário Oficial de São Paulo em 4 de janeiro de 1942, publicação inclusive que é anterior à publicação de um novo Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP que se dá em 21 de janeiro de 1942; com o Decreto Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, que ampliava o regime didático das faculdades de filosofia e dava outras providências e com as Portarias nº 272 e nº 328, de 13 de abril e 13 de maio de 1946, respectivamente, que discorriam sobre diplomas de especialização.

Foi na gestão de Fernando de Azevedo como diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP que os estudos avançados e a produção de uma tese de notável valor aliam efetivamente na legislação a característica de titulação a um processo, no caso, o processo de doutoramento. É no Edital da “parte relativa ao doutoramento” do Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de 1942, que o termo doutoramento como ideia de processo requer várias etapas e procedimentos articulados. O Edital normatizava essa perspectiva para todas as seções da FFCL; apesar da norma se referir a este processo simplesmente como “doutoramento”, é possível inferir que trazem si a ideia de um curso, que é marcado por percursos que lhe são próprios. Isso pode ser percebido pelo seu primeiro artigo, que afirma:

Será conferido o diploma de doutor ao bacharel que defender tese de notável valor, depois de dois anos, pelo menos, de estudos, sob a orientação do professor catedrático da disciplina sobre que versarem os seus trabalhos e for aprovado no exame de duas disciplinas subsidiárias da mesma secção ou de secção afim àquela em que for defendida a tese.

Em primeiro lugar o artigo define que o título de doutor é para bacharéis, logo, para o sujeito que completou sua formação inicial nos cursos ordinários. Objetiva assim seu público alvo. Segundo, apesar de não definir um tempo mínimo de atividades, dá uma ênfase de que é “**depois** de dois anos, pelo menos de estudos e orientação”, que a tese deveria ser defendida; estudos esses desenvolvidos sob a orientação de um catedrático e que deveriam se relacionar com a seção de defesa da tese por meio de duas disciplinas afins.

Aqui encontramos avanços nas bases de organização de um curso de “alta cultura”, compreendendo os estudos por meio das duas disciplinas; orientação de trabalho pelo catedrático e produção de tese de notável valor, ou seja, ensino que se alia à pesquisa, que se alia à orientação de pesquisador mais experiente e resulta na

produção de trabalho inédito. Queremos deixar bem claro que todos esses elementos, de certo modo, já tinham aparecido nas legislações anteriores, mas articulados dessa maneira, de forma tão orgânica é um avanço presente no Edital da FFCL de 1942.

Outra inovação importante é que o Edital afirma em seu Art. 14^o que “serão conferidos os seguintes títulos: Doutor em Filosofia, Doutor em Ciências, Doutor em Letras e Doutor em Pedagogia”. Ele refere-se a todos os cursos ordinários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, garantindo a possibilidade do doutoramento para estudos em todas as seções da faculdade, inclusive a Pedagogia. Pode ter sido até ato falho do datilógrafo, mas mesmo com letra minúscula, agora se previa o título de doutor em pedagogia, portanto era explícita a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa no campo da educação pela via da seção de Pedagogia, assim como pelas demais.

O Edital de 04.01.1942 disciplina todos os procedimentos referentes ao doutoramento, tais como escolha de disciplinas subsidiárias; processo de avaliação no decorrer do curso no que toca às disciplinas e ao processo de julgamento da tese; no que diz respeito à banca, forma de apresentação dos exemplares da tese, processo de arguição, relação entre aprovação na tese e reprovação nas disciplinas, enfim, todos os procedimentos para a obtenção do título de doutor nas diversas áreas dos cursos da FFCL da USP.

Esse Edital, de certa forma, materializa uma resposta à preocupação já apresentada aqui (p. 66) pelo reitor interino Jorge Americano, ao indicar em 1938 a necessidade de reorganização da seriação da FFCL da USP, em dois níveis, a “primeira destinada à formação do professor secundário e a segunda a um curso de doutorado” (USP, 1939, p. 16-17). Mas aqui, só no que se refere ao curso de doutorado da FFCL. Essas regulamentações à época também tinham uma urgência efetiva, pois os primeiros doutores da FFCL já estavam em processo de titulação e o doutoramento ainda era, de certo modo, uma incógnita em sua normatização, já que as resoluções de 1931, efetivamente não o contemplavam de forma coerente como uma nova realidade no interior do ensino superior brasileiro. O professor Antônio Candido, em um discurso em ato de homenagem aos 80 anos do professor Simão Mathias, lembra a diplomação do primeiro doutor da FFCL da USP e nos traduz com seu discurso o pioneirismo daquele momento:

O mês é janeiro; o ano é 1942. Estamos no palco do Teatro Municipal em um momento de grande solenidade, todos de beca e as autoridades de casaca. Forma-se a 6ª turma da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e o diretor Fernando de Azevedo anuncia que finalmente ela possui seu regimento interno. Alinhados em níveis diferentes, somos cem bacharéis e licenciados, a maior turma produzida até então pela Casa.

Mas, antes de nosso ato de formatura, ocorre certa cerimônia inédita na faculdade: a colação de grau do primeiro doutor, o então jovem Simão Mathias, oriundo do setor de Química, que recebeu a imposição azul da borla e do capelo sob os nossos aplausos de neófitos (MARCOLIN, 2008, p.10-11).

É a primeira titulação de um grupo de pesquisadores formados em solo nacional, que inclusive para continuar sua formação como pesquisadores, participaram de intercâmbios com outros países. Mathias, por exemplo, teve seu processo de colação de grau antecipado, pois precisava viajar para os EUA com bolsa da Fundação Rockefeller onde foi aprofundar estudos na área da físico-química na Universidade de Wisconsin (MARCOLIN, 2008, p. 11).

A outra legislação que antecede e dá bases para o Estatuto da UB de junho de 1946 é o Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, famoso por ampliar o regime didático das faculdades de filosofia, que na prática significou a formação do bacharel e licenciado em quatro anos no conhecido esquema 3+1, que nos interessa aqui, menos por isso, e mais pelas suas “outras providências”, que diziam respeito justamente aos diplomas de especialização e doutoramento.

O Decreto-Lei nº 9.092 deixava claro que as faculdades de Filosofia poderiam expedir diplomas de especialização aos bacharéis e licenciados que cursassem no quarto ou num quinto ano cadeiras optativas. Aqui a novidade é que a especialização passa a ser reconhecida como um curso que diploma e não apenas certifica. Além disso, podia ser cursada concomitantemente aos cursos de graduação, apesar desse termo não aparecer explicitamente como já falamos anteriormente.

A engenharia normativa do Decreto-Lei nº 9.092, no que concerne às especializações, vai ser completada com as Portarias nº e 328, de 13 de abril e 13 de maio de 1946, respectivamente. Nelas todos os procedimentos para o processo de diplomação como especialista são determinados, articulando cada um dos diplomas de especialização aos cursos que lhes eram afins.

Na Portaria nº 272 o diploma se articula por denominação ao sujeito que o recebe e a um possível cargo que possa ocupar, por exemplo, o diploma de

“administrador escolar” seria dado ao especialista que fosse aprovado nos três primeiros anos do curso de Pedagogia e tivesse cursado as seguintes disciplinas, que na portaria são denominadas de “cursos”: Educação Comparada e Orientação Educacional (Inciso 9, do Parágrafo Único, do Art. 1º da Portaria nº 272, de 13.05.1946).

Já a Portaria nº 328 articulará o diploma não mais ao sujeito/cargo que o recebe, mas à área de atuação do mesmo e acresce três novas áreas de especialização no campo educacional, que fica assim constituído: **Administração Escolar** que requeria que o sujeito tivesse sido aprovado nos três anos do curso de Pedagogia e nos cursos de educação comparada, orientação educacional e administração escolar¹⁷; **Pedagogia** requerendo aprovação nos três primeiros anos de pedagogia e nos cursos de filosofia da educação, que era um curso especial, metodologia geral e especial e prática de ensino; **Sociologia Educacional** requeria aprovação nos três primeiros anos de Pedagogia, mas também em sociologia, que era um curso especial, antropologia e educação comparada, ou ainda, ter sido aprovado nos três primeiros anos do curso de ciências sociais e políticas, bem como em sociologia educacional, história da educação e educação comparada e por fim **Psicologia Educacional** que exigia a aprovação nos três primeiros anos de pedagogia, além dos cursos de Psicologia da criança e do adolescente, Psicologia social e diferencial, Psicologia anormal, Psicologia da aprendizagem e das matérias especiais, psicologia da personalidade, assim como ter realizado estágios em serviços de psicologia aplicada e ter frequentado seminários de métodos de pesquisas psicológicas (Incisos 9, 10, 11 e 12 do Parágrafo Único, do Art. 1º da Portaria nº 328 de 13.05.1946).

Já o doutoramento no Decreto-Lei nº 9.092 tem estabelecidos aspectos aparentemente simples, mas que na realidade lhe instituem nacionalmente um ordenamento claro que, até então, ainda não lhe havia sido dado. Vejamos na letra da lei o que afirma o artigo 6º e seus parágrafos:

O doutoramento será concedido aos licenciados ou bacharéis que forem aprovados em defesa de tese.

§1º O prazo mínimo entre a inscrição ao doutoramento e a defesa da tese será de dois anos.

§ 2º A tese será um trabalho original, feito sob a direção de um professor da faculdade.

¹⁷ Vemos que aqui foi acrescentado o curso de Administração Escolar para o especialista nesta área, que não constava da portaria anterior.

Percebamos que em três indicações as bases do doutoramento foram dadas explicitamente: o doutoramento se destinava a licenciados e bacharéis; foi estabelecido um prazo mínimo de tempo para defesa da tese, superando possíveis brechas do “pelo menos” de legislações anteriores; a tese deveria ser um trabalho original, que é bem mais contundente do que de “notável valor” sendo realizada sob a orientação de professor da faculdade. Se atentarmos bem, de modo geral, os mesmos aspectos presentes no Edital da “parte relativa ao doutoramento” do Regimento da USP de 1942 estão presentes no Decreto-Lei nº 9.092 de 1946 e isso não nos parece aleatório, pois se tomarmos a reflexão do texto do Professor André Dreyfus “A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e Sua Reforma”, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em seu volume X, número 26, de janeiro/fevereiro de 1947, onde o mesmo avalia o primeiro decênio da FFCL e discute as mazelas da centralização do ensino, veremos que as dinâmicas de produção legislativa também se articulavam à origem de seus dirigentes.

Entre os defeitos que, no primeiro decênio de nossa existência, mais se fizeram sentir, contava-se em primeiro lugar a falta de recursos de aperfeiçoamento e especialização. Como é sabido a organização habitual das Faculdades de Ciências ou de Letras dá grande plasticidade nas escolhas das disciplinas. Ao contrário a lei federal, a que somos obrigados a nos dobrar especifica minuciosamente todas as disciplinas que hão de ser cursadas nos 4 anos, se o candidato quiser se diplomar [...]

Ora, uma Faculdade de Letras ou de Ciências só será digna desse nome se der aos seus alunos conhecimentos aprofundados de determinados assuntos. Além disso, a alunos que tenham adquirido conhecimentos científicos básicos será muito fácil dar-lhes um complemento técnico que os prepare para o exercício de determinadas funções que correspondam às necessidades vitais do Brasil. Diante desse fato, a Congregação da Faculdade solicitou ao então Ministro da Educação e nosso ex-diretor, professor Ernesto de Sousa Campos, que obtivesse do Governo um decreto-lei modificando o regime vigente nas Faculdades de Filosofia brasileiras. [...]

O pedido da Faculdade de S. Paulo foi solícita e rapidamente atendido pelo professor Sousa Campos. O Decreto-lei nº 9.092 de 26 de março, sabiamente permitiu que as Faculdades de Filosofia brasileiras se regessem pelo sistema antigo ou pelo novo, proposto por S. Paulo. A Congregação resolveu por “unanimidade” adotar o novo regime, felicitar o ministro professor Sousa Campos e cumprimenta-lo pela liberal e democrática forma adotada para sua instituição (p. 22-23).

O mais significativo no Decreto-lei nº 9.092, de 26.03.1946, é que ele rompe com a proposta colocada pelo Estatuto da UB de janeiro de 1946 no que se refere aos

dois níveis de processamento do ensino superior universitário, em graduação e pós-graduação. Ele desmonta a proposta dos dois níveis do Estatuto e propõe um processo de verticalização subliminar da formação universitária, em três níveis, que compreende um primeiro nível de formação que é aquele que diploma os bacharéis e licenciados; um segundo nível, de caráter híbrido, pois suas disciplinas podem ser cursadas no quarto ou num quinto ano, sendo que esse segundo nível diploma os especialistas; e um terceiro nível que diploma o doutor, claramente já numa formação marcada pelo processo de estudos e pesquisa, caracterizando um curso de “alta cultura”.

É então na confluência do Edital de doutoramento da FFCL da USP, do Decreto-Lei nº 9.092 e das portarias nº 272 e 328 que a UB se consolida normativamente com seu segundo Estatuto, o Decreto nº 21.321, de 18.06.1946. Esse novo estatuto vai adquirir uma caracterização bem mais centralista da organização da universidade descaracterizando avanços e inovações do Estatuto de janeiro de 1946.

Dentre algumas modificações significativas que identificamos no Estatuto de Junho, vamos nos deter naquelas referentes à organização dos cursos da universidade, pois a proposta de janeiro é completamente desfigurada. Nessa segunda edição do Estatuto da UB uma das modificações mais significativas diz respeito à categoria dos cursos universitários¹⁸. Apesar de não mencionar explicitamente, o Decreto nº 21.321 preconizava uma única categoria de cursos - os cursos universitários; estes pelo Estatuto de Junho seriam em número de seis assim configurados: os “cursos de formação”, que claramente substituem os cursos de “graduação” que passaram de uma categoria para uma modalidade de curso universitário sob esta nova nomenclatura; tínhamos também os cursos de aperfeiçoamento, os cursos de especialização, os cursos de extensão, os cursos de pós-graduação e os cursos de doutorado. Como podemos perceber a categoria pós-graduação do Estatuto da UB de janeiro de 1946 perdeu esse status no Estatuto de junho, constituindo-se numa modalidade de curso universitário; os cursos de

¹⁸ Vale recordar que em 1931 eram seis as tipologias dos cursos universitários; estes foram instituídos como os cursos normais, equiparados, de aperfeiçoamento, de especialização, os livres e os de extensão; cabe ressaltar que as nomenclaturas dos cursos não são apenas uma questão de troca de nomes, mas revelam uma concepção de organização do próprio ensino superior. Em 1939 com a instituição da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil foram organizados os cursos ordinários e os extraordinários e estes últimos podiam ser de aperfeiçoamento ou avulsos. Em 1946 com o Decreto nº 21.321, o Estatuto da Universidade do Brasil, a categorização dos cursos novamente se modifica, passando a universidade a ofertar os cursos de formação, de aperfeiçoamento, de especialização, de extensão, de pós-graduação e de doutorado.

aperfeiçoamento, especialização e doutorado, que por sua vez compunham a categoria pós-graduação no Estatuto da UB de janeiro de 1946, passaram também à modalidade de cursos universitários, como já vinham se constituindo tradicionalmente; e os cursos de extensão permaneceram como tais. Esse novo ordenamento desconfigura completamente a proposta do primeiro estatuto e sua “novidade” seria então a instituição de um novo tipo de curso universitário, o “curso de pós-graduação”.

No contexto proposto pelo novo estatuto, os **cursos de formação** seriam aqueles cujos diplomas habilitavam para o exercício legal das profissões (Art. 72, § único). Logo, este era reconhecidamente um primeiro nível de finalidade de formação do ensino superior universitário. Vemos que a terminologia “formação” segue a característica de processo a exemplo de “graduação”. Nas legislações anteriores ao primeiro e segundo Estatutos da UB a terminologia dada não passava a ideia de processo, mas a tipologia do curso em si era adjetivada, normal e ordinário; os cursos normais, por exemplo, dos decretos de 1931, eram assim definidos pela característica de quem por eles era responsável, no caso, os professores catedráticos; e os cursos ordinários, que foram introduzidos em 1939 na organização da Faculdade Nacional de Filosofia, eram definidos por aquilo que os constituía, no caso, as disciplinas em conjunto harmônico, cujo estudo seria necessário à obtenção de um diploma.

Os **cursos de pós-graduação** que perderam o status de categoria de curso para ser modalidade de curso, seriam destinados a profissionais diplomados tendo como finalidade a “formação sistemática de especialização profissional” (Art. 76); e sobre os **cursos de doutorado**, o estatuto apenas afirmava que seriam criados pelas escolas e faculdades e definidos nos respectivos regimentos (Art. 77). Vemos que o estatuto não lhes dá uma finalidade como faz com os outros tipos de curso; apenas indica qual instância acadêmica será responsável por ele. Talvez faça isso pelo fato que o mesmo se encontrava bem estabelecido no Decreto-Lei nº 9.092, como vimos anteriormente.

Um primeiro olhar sobre os cursos nos leva a perceber que o novo tipo de curso de pós-graduação parece meio deslocado no conjunto de cursos propostos, inclusive fazendo sobreposição com os cursos de especialização e doutorado. O “curso de pós-graduação” traz em si a ideia de ser uma “especialização profissional”, conforme podemos ver no artigo 76:

Art. 76. Os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, terão por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que for estabelecido pelo regimento (BRASIL, Decreto nº 21.321 de 18.06.1946).

Com este caput sobre os “cursos de pós-graduação” esperava-se que a normatização dos detalhes que foram remetidos ao Regimento da Faculdade Nacional de Filosofia, e que foi aprovado em 17 de agosto de 1946, fossem estabelecidos, mas isto não se tornará realidade; o Regimento de agosto da FNFi não esclarece nada sobre eles.

A perspectiva do “curso de pós-graduação” ser uma “especialização profissional” o diferenciava dos “cursos de especialização”, menos por suas finalidades, já que os cursos de especialização buscavam “ministrar conhecimentos aprofundados nos diferentes ramos de estudos filosóficos, científicos, artísticos ou técnicos” (Art. 74) e mais por seus públicos-alvo, pois de acordo com o Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, por meio de seu Art. 5º, parágrafo único, ficava claro que os diplomas de cursos de especialização poderiam ser dados aos bacharéis e licenciados após “o quarto ou um quinto ano também de cadeiras optativas, de acordo com a natureza dos cursos realizados”. Assim, deixava aberta a possibilidade de acesso a cursos de especialização para estudantes ainda não diplomados, situação que o “curso de pós-graduação” com seu caráter restritivo de “especialização profissional” não permitia, ficando explícito que ele era voltado para diplomados.

Entre o curso de pós-graduação e o curso de doutorado fica difícil estabelecer uma diferenciação, pois nem o Decreto nº 21.321, de 18.06.1946 (Estatuto de junho da UB), nem no segundo Regimento da Faculdade Nacional de Filosofia, que foi aprovado em 17.08.1946, essa questão fica clara. Poderíamos esperar que o Regimento o regulamentasse mais minuciosamente, mas as menções a cursos de pós-graduação existentes no Regimento de 1946 da FNFi eram genéricas, tais como as que encontramos no artigo 22 em seus incisos XIV e XVI que ao tratar das competências dos departamentos, afirmam que a estes cabia:

Aprovar os programas de curso de aperfeiçoamento, especialização, de pós-graduação e doutorado.

Propor a organização de cursos de aperfeiçoamento, de especialização, de pós-graduação e do doutorado (BRASIL, MEC, RBEP, 1947, p. 597).

Se por um lado a legislação carece de nos esclarecer sobre os novos cursos de pós-graduação, por outro lado, o Regimento da FNFi de 1946 tem todo um capítulo, o capítulo IV, nos seus artigos 68 a 79 (BRASIL, MEC, RBEP, 1947, p. 603-605) dedicado a regulamentar o doutoramento e nestas indicações o que mais se destaca são as orientações referentes aos procedimentos de estudos. Lembremos que até o Estatuto da UB de janeiro de 1946, de modo explícito, não compreendemos ser possível assumir falar de um “curso de doutorado”, mas da titulação como doutor por meio de defesa de tese e, desse modo, os procedimentos de defesa de tese sempre foram até aqui os mais privilegiados na legislação, inclusive na legislação existente do ensino superior anterior aos decretos nº 19.851 e 19.852. Dos novos procedimentos de estudo, normatizados no Regimento da FNFi de 1946 sobre o doutoramento, temos alguns pontos que julgamos importantes trazer para a reflexão. São eles o artigo 71 que trata das provas às quais o candidato ao título de doutor seria submetido, o artigo 72 que trata da natureza das provas e o artigo 74 que trata de uma prerrogativa introduzida aos aprovados em determinadas provas do doutoramento.

O artigo 71 do Regimento da FNFi tratava basicamente das provas às quais os candidatos ao título de doutor seriam submetidos, mas por este artigo também podemos perceber algumas questões referentes ao próprio percurso do processo de doutoramento que lhe dão uma configuração estruturada como um curso universitário. O artigo 71 afirmava que:

Os candidatos ao título de doutor serão submetidos às seguintes provas:

- a) Demonstração da capacidade para traduzir as línguas exigidas por cada Departamento;
- b) Exame geral sobre matérias dos cursos de formação e pós-graduação, sendo a natureza das provas e a discriminação das matérias fixadas pelo Departamento competente;
- c) Defesa de uma tese considerada como um trabalho de pesquisa original, que seja uma contribuição importante na respectiva especialidade.

Parágrafo Único. Os candidatos ao título de Doutor não poderão ser admitidos à prova a que se refere a alínea “c” antes de decorridos dois anos de matrícula no curso de Doutorado. (RBEP, 1947, p.603)

Como podemos ver o artigo 71 é constituído de inovações. A primeira delas é a exigência de uma prova de tradução de línguas definidas pelos departamentos. Note-se que a exemplo da USP e da UDF, a Universidade do Brasil e sua Faculdade Nacional de Filosofia também teve entre seus primeiros quadros professores estrangeiros que foram

os primeiros habilitados a orientar as teses lá desenvolvidas. Desse modo, o domínio de uma língua estrangeira era uma necessidade premente daqueles que queriam seguir o caminho da pesquisa. Além disso, as diversas áreas de conhecimento avançavam em países de nacionalidades diferentes e o intercâmbio para continuidade de formação estava em franco avanço entre os brasileiros que se inseriam nessa nova comunidade científica internacional.

A alínea b do artigo 71 afirma que haveria um exame geral sobre matérias dos cursos de formação e pós-graduação, ficando claro aqui que o percurso de estudos do aluno poderia prever matérias de ambos os cursos, ou seja, o curso de doutorado poderia demandar tanto matérias já previstas para os cursos de formação, que representavam os cursos profissionalizantes, quanto matérias específicas dos cursos de pós-graduação. Portanto, o curso de doutorado, em si, não tinha matérias que lhes fossem específicas, mas se constituía de matérias desses cursos; e o artigo 72 esclarece ainda que:

A natureza das provas e a discriminação das matérias a que se referem as alíneas “a” e “b” do artigo 71 serão especificadas em publicação editada pela Faculdade, que deverá mencionar os programas e as indicações bibliográficas necessárias para orientar a preparação dos candidatos, as matérias obrigatórias e eletivas das provas.

§1º Na mesma publicação serão indicados os cursos de formação e de pós-graduação que a Faculdade puder proporcionar aos candidatos, a fim de adquirirem ou completarem a preparação exigida pelo Departamento para o exame geral (BRASIL, MEC, RBEP, 1947, p. 603).

A formulação desse artigo abre ainda brechas para o entendimento de que os alunos não precisariam cursar matérias em si, mas que o principal era ter acesso às orientações necessárias referentes aos programas e às indicações bibliográficas pertinentes para sua preparação nas matérias obrigatórias e eletivas das provas do exame geral.

Seguida a essa ideia, o legislador, no parágrafo primeiro do artigo 72, ressalta que a publicação também deveria indicar “os cursos de formação e de pós-graduação que a Faculdade puder proporcionar aos candidatos, a fim de adquirirem ou completarem a preparação exigida pelo departamento para o exame final”. Essa segunda indicação nos transmite a ideia de que os cursos seriam aqueles que a faculdade pudesse indicar, ou seja, continha uma condicional, referida à capacidade de oferta da faculdade. Fica claro aqui, então, que o curso de doutoramento não possuía um conjunto de

matérias articuladas em si. Por isso, a necessidade da publicação a ser mantida pela Faculdade, dando aos alunos as orientações necessárias pertinentes aos programas e indicações bibliográficas das matérias a serem cumpridas conforme a fixação efetivada pelos Departamentos. Essa questão ainda parece ser reforçada pela afirmativa de Fávero, que ao tentar produzir os dados da quantidade de alunos inscritos no doutoramento por ano/curso numa série de 1944 a 1948 coloca que “em acréscimo, tecemos o seguinte comentário: não há um controle parecido quanto à frequência de alunos” (1989b, p. 23). Vale ressaltar que em sua pesquisa, Fávero teve acesso ao arquivo de fontes da Faculdade Nacional de Filosofia.

A garantia da divulgação dos programas e orientações bibliográficas das matérias propiciaria, então, que os alunos do doutoramento pudessem desenvolver estudos individuais sem necessariamente cursá-las e, assim, preparar-se para o exame geral. Parece-nos que essa perspectiva, que apesar de não estar explícita no regulamento, permite que o mesmo, logo em seguida, afirme no parágrafo terceiro ainda do artigo 72, que tanto a demonstração da capacidade de traduzir línguas, quanto o exame geral de matérias poderia ser realizado em qualquer época do ano letivo. Ora, se o exame geral poderia ser realizado a qualquer época do ano letivo, isso permitia que tanto alunos que fizessem estudos individuais, quanto alunos que acompanhassem uma matéria no transcorrer do ano letivo, pudessem solicitar o exame, já que os primeiros poderiam fazê-lo cumpridos seus estudos individuais e os segundos ao terminarem de assistir as aulas.

Outra inovação que o Regimento da FNFi traz no capítulo IV referente ao doutoramento é no parágrafo segundo, ainda do artigo 72, que afirma:

O exame geral a que se refere a alínea “b” do art. 71, terá como objetivo exclusivo verificar se o candidato possui um conhecimento seguro das matérias consideradas básicas para formação de um pesquisador na especialidade respectiva (BRASIL, MEC, RBEP, 1947, p. 604).

Vejamos que aqui o Regulamento explicita que o doutoramento forma pesquisadores, e alia o “conhecimento seguro” da formação dos mesmos ao domínio das matérias básicas de suas áreas de formação. Vê-se aqui implicitamente o reconhecimento da formação teórica do pesquisador pela via das matérias a serem cursadas. Talvez a preocupação com o domínio teórico de sua respectiva área de

formação estivesse ligada a outra inovação trazida pelo Regimento da FNFi de 1946, que foi a criação de um título, que não o de doutor, no processo de doutoramento, que foi o título de agregado. Essa nova titulação foi explicitada no artigo 74 do Regimento que preconizava:

Aos candidatos ao título de Doutor que foram aprovados nas provas indicadas nas alíneas “a” e “b” do artigo 71, será conferido o título de Agregado, na especialidade correspondente, na Faculdade Nacional de Filosofia.

Parágrafo Único. O título de Agregado dá aos instrutores da Faculdade o direito de serem dispensados da prova que trata o § 2º do art. 94 do Regimento (BRASIL, MEC, RBEP, 1947, p. 604).

Vejamos aqui que a criação do título de agregado no processo do doutoramento está para muito além da criação de um novo título, mas reconhece que o processo de doutoramento é também uma maneira de formar docentes para o ensino superior. A prova à qual o parágrafo único do artigo 74 do regimento se referia, era justamente a prova para a função de assistente da qual os instrutores, primeiro cargo da carreira do professorado, poderiam ser dispensados, se reconduzidos ao cargo por mais três anos, caso tivessem o título de agregado.

E por fim, uma última inovação que podemos encontrar no artigo 71 do Regimento da FNFi é sua alínea “c” onde afirma que a última prova para a obtenção do título de doutor era a defesa de uma tese, considerada esta como um trabalho de pesquisa original que fosse uma contribuição importante para a especialidade do candidato e que não poderia ser defendida “antes de decorridos dois anos de matrícula no doutoramento”. Vemos aqui que o Regimento articula explicitamente a produção da tese como resultante de um trabalho de pesquisa original, e encerra de uma vez por todas, qualquer ambiguidade referente ao tempo para a sua defesa.

Encontramos no Regimento da FNFi avanços consideráveis no que se refere à instituição da pesquisa, que começa a articular-se enquanto prática no interior do curso de doutoramento, tendo como eixos estruturantes uma formação teórica pela via de estudos de matérias dos cursos de formação e de pós-graduação que culminavam no exame geral de matérias e uma formação prática pela via do processo de constituição da tese, que culminava em sua defesa.

O curso de pós-graduação segundo o Estatuto de junho da UB não consegue estabelecer-se de forma clara no conjunto de seu interior, nem no Regimento da FNFi, pois se apresenta sem uma identidade definida, além de reforçar em suas finalidades um caráter de profissionalização, diferentemente do doutoramento onde a pesquisa fica claramente estabelecida como lhe sendo precípua.

Outra novidade que não podemos deixar de trazer para a reflexão, e que estava contida tanto no Estatuto de janeiro quanto no de junho, é o reconhecimento de que na carreira do professorado faziam parte do corpo docente “os pesquisadores e técnicos especializados” (Art. 81, letra c). Esta perspectiva não estava presente no Decreto nº 19.851/31, nem havia sido colocada de modo tão contundente nas legislações que se seguiram até 1946, aparecendo como uma novidade que efetivamente reconhece como sendo da “carreira do professorado” o “pesquisador”. Dessa forma a pesquisa não é apenas mais uma atribuição do professor, mas cria-se a figura efetiva do “pesquisador que ensina”, mesmo que isso na prática não vá garantir como regra geral o “professor que pesquisa”.

Apesar de a UB ser a universidade pretendida como modelo nacional, esta não tinha ainda objetivos definidos para os diversos cursos propostos, assim como expressava a falta de clareza das próprias finalidades do ensino superior em nosso país. Fernandes sobre isso se manifesta assim:

Incapaz de determinar-se a partir de princípios pedagógicos, a “universidade” brasileira só tem existência própria como expressão de interesses, aspirações e valores que a negam e destroem, porque afirmam a preexistência e a predominância da escola superior como e enquanto tal, convertendo a universidade, como um todo e um ideal unificador, em mera ficção legal (1975, p. 182).

Uma análise geral da legislação de 1931 com os decretos de abril até o Estatuto da UB de junho de 1946 e o Regimento da Faculdade Nacional de Filosofia de agosto de 1946, nos indica que parecia não haver um consenso referente às propostas dos diversos cursos lá contidos. Estes nem no âmbito de sua estrutura organizacional apresentavam uma coerência plausível e rechaçaram uma proposta de caráter mais orgânico presente no Estatuto de janeiro. Organicidade que, aliás, pode ser remetida à inspiração tipicamente americana, mas sem reproduzi-la em seu todo.

É perceptível que a concepção de ensino superior conforme o modelo norte-americano já apontava nas políticas educacionais entre nós, mas essa ideia ainda está capenga, pois não assume a principal característica que o modelo norte-americano possui que é a perspectiva de diversidade de formações que levam a terminalidades diferenciadas no interior do ensino superior estadunidense.

Os “cursos de graduação” propostos no Estatuto de janeiro de 1946 da UB são claramente uma tentativa de alusão à “undergraduation” americana, por isso o fato de suas modalidades não estarem explicitadas no decreto, mas apenas indicadas no parágrafo primeiro do artigo 26, segundo o qual estas modalidades seriam tantas quantas fossem necessárias; mas a concepção elitista do ensino superior em nosso país não conseguia admitir formação técnica no interior do sistema de ensino superior universitário, coisa que para os americanos não era problema, pois seu sistema de ensino superior articulava graus de ensino a instituições com competência para certificações diferenciadas, enquanto nossa experiência assumia a universidade como locus por excelência do ensino superior.

Nos EUA cada graduação liga-se à outorga de um grau, que por sua vez é representada por um diploma que lhe é característico e que certifica diversos tipos de formação superior. Ribeiro sobre isso assim se manifesta:

O ensino superior norte-americano caracteriza-se, principalmente, por essa diversidade que permite formar ao mesmo tempo quadros científicos e humanísticos do mais alto nível, grande número de profissionais altamente competentes e uma multidão de trabalhadores comuns com preparação de terceiro nível (1969, p. 54-55).

Dessa forma a ênfase do fluxo é deslocada da tipologia do sistema de formação em si para o sujeito que o percorre; prova disso era a possibilidade de continuidade entre o “undergraduation” que pode ser traduzido para nós como “sobgraduação”, que tem o sentido de algo em processo e cujo diploma de graduação conferido era o do bacharelado, que inclusive poderia ser de caráter geral, profissional ou ainda tecnológico; e o “graduation”¹⁹ ou graduação propriamente dita, cujos diplomas que

¹⁹ Vale ressaltar que as denominações “undergraduation” e “graduation” são bem características do sistema norte-americano e se articulam ao tipo de instituição na qual o sujeito cursa o nível superior (Colleges /Universities), ao tempo de curso (2-4 anos/ 1-6 anos) e aos requisitos de ingresso (diploma do “high school” – Bachelor’s degree)

conferia eram de mestre ou doutor conforme o avanço do aluno no processo de formação e já como articulação do processo de ensino e pesquisa. Esse nível na proposta do Estatuto de janeiro da UB entre nós foi denominado de pós-graduação.

Esta concepção de terminalidades diversas de formação e a possibilidade de continuidade de tomada de graus na “graduation” americana que era o espaço de outorga dos graus mais altos de formação, é clara no sistema estadunidense desde o início do século XX. Na Enciclopédia de Educação lançada ainda nos anos de 1910 sob a coordenação de Paul Monroe²⁰, em verbete no volume 5, sobre os requerimentos para graduação temos a seguinte descrição:

Graduate Requirements. – Admission to the graduate departments is generally made easy because it is obviously undesirable to put any unnecessary impediments in the way of those ambitious to do advanced work. Usually any one presenting a baccalaureate diploma is allowed to enter graduate courses without much regard to the value or meaning of his degree. But before a student is taken seriously and recognized as a candidate for a higher degree his record is carefully scrutinized from the high school up to see if it meets the requirements of the university, and before entering upon research work he is examined as to his ability to read French and German and such other languages as may be necessary for his purpose (1917, p. 669, v. 5)²¹.

Vale ressaltar que é no âmbito dos “graduate courses” estadunidenses que o ensino e a pesquisa se articulam, pois as exigências para a tomada do grau de doutor exigia a defesa de um trabalho de pesquisa original que inclusive deveria ser publicado pelo estudante. Nesta situação ensino e pesquisa se articulam na “graduation” que era a escola onde ensino e pesquisa formavam pesquisadores e professores para o próprio sistema universitário, já que os professores secundários eram formados nas “Teacher’s Schools” também de nível superior, mas claramente escolas de cunho profissional.

Não podemos desmerecer que essa influência que já se firmava entre nós era resultante de inúmeros sujeitos que foram aprofundar estudos nos EUA e já tinham

²⁰ Esta fonte também foi acessada por Sucupira no famoso parecer sobre a definição dos cursos de pós-graduação no Brasil.

²¹ Requerimentos para a Graduação – A admissão ao departamento de graduação é geralmente fácil porque é obviamente inadmissível colocar desnecessariamente impedimentos no caminho daqueles que querem avançar no trabalho. Usualmente apresentando o diploma do bacharelado é suficiente para entrar num curso de graduação não importando o valor ou sentido deste grau. Mas depois que o estudante é reconhecido como um candidato ao grau mais alto, seu histórico da “high school” é cuidadosamente avaliado para ver se ele cumpre com os requerimentos da universidade, e antes de começar os trabalhos de pesquisa ele é examinado em suas habilidades para ler Francês, Alemão e qualquer outra língua que seja necessária aos seus propósitos (Tradução livre).

familiaridade e conhecimento dela, trazendo para o Brasil os títulos de “Master” e de PHD (Philosophy Doctor), que eram na verdade as titulações obtidas na “graduation” estadunidense, cujos diplomas eram os mais altos possíveis no sistema americano. Sem sombra de dúvidas, a nomenclatura já incorporada no Estatuto de janeiro de 1946 da UB, em referência ao modelo mais avançado de universidade do mundo capitalista, naquele momento, e com o qual aprofundávamos nossa aproximação (CUNHA, 2007b), pode ser revelada também claramente por meio dos programas de intercâmbio vivenciados tanto pela USP quanto pela UB no que se refere a enviar alunos e professores nossos para os EUA, quanto receber alunos estadunidenses em nossas universidades. Temos uma fala significativa do reitor Jorge Americano no Relatório lido em Assembleia Universitária de 20 de março de 1942, onde este afirma:

Várias bolsas de estudos têm sido concedidas a Universitários Paulistas pela Fundação Rockefeller e pela Fundação John Simon Gugenheim, sendo excelentes as referências a eles feitas na sua permanência nos Estados Unidos, dando alto renome à nossa Universidade e sendo de esperar que, de retorno, seus estudos revertam em real proveito para nós.

Estudantes de Universidades de países americanos, por força de convênios, têm também frequentado a nossa Universidade, e também aqui esperamos que venham a contribuir, quando de volta aos seus países, para reforçar o crédito do nosso ensino.

A doação que tem sido feita pela Fundação Antônio e Helena Zerrenner foi aplicada, também, em bolsas de estudos no exterior. No corrente ano será aplicada em prêmios para compra de livros.

A Universidade foi distinguida, em 1941, com os convites para visitar os Estados Unidos, aos professores A. C. Pacheco e Silva (Clínica psiquiátrica da Faculdade de Medicina), Jorge Americano (Direito civil da Faculdade de Direito), Noemy Silveira (Sociologia educacional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) e Mello Morais (diretor da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"), este acompanhado de 50 alunos (SÃO PAULO, USP, 1942, p. 11-12).

Como vimos analisando, não podemos assumir a ideia de que a primeira fase da pós-graduação brasileira pode ser remetida ao período de 1930 como apontam Silva (2013), Machado e Alves (2006) e Santos (2002). Podemos até concordar com Cury (2005) que esse período é um marco específico desse itinerário de produção do que veio a ser a pós-graduação em nosso país, mas não que nesse período já tínhamos a pós-graduação. Fica claro na análise organizacional de configuração de nosso ensino superior de cunho universitário que a questão que se colocava naquele momento de modo premente, a novidade presente na legislação de 1931, era a questão da pesquisa, e não de uma suposta “pós-graduação”; e quando um projeto mais orgânico de

estruturação do ensino superior foi colocado em 1946, com o Estatuto de janeiro da UB propondo a organização da formação universitária em dois níveis verticais de finalidades diferenciadas, onde um desses níveis era a pós-graduação, este foi rechaçado.

Era a própria atividade da pesquisa no interior da universidade que começava a ser colocada como pertinente ao ensino superior brasileiro, essa era a questão proeminente no Decreto nº 19.851, de 11 de abril, e que é deixada bem explícita, logo em seu artigo 1º, quando este se refere aos fins do ensino universitário:

Art. 1º - O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaesquerdominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparotechnico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividadesuniversitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

O que está posto naquele momento é tornar a universidade um espaço de desenvolvimento da pesquisa científica e de produção de mão-de-obra altamente especializada para o ainda tímido projeto de desenvolvimento nacional que com a nova configuração econômica, política e social²² do país no início da década de 1930, se fazia necessário. Uma leitura atenta do Decreto nos indica a existência da palavra pesquisa em algumas situações distintas, que articulam esse novo elemento no interior da proposta de universidade no país, cujos principais pontos eram:

1º) a possibilidade de articulação da universidade via pesquisa com o comércio, a indústria e particulares (art. 23, inciso XIII);

2º) o reconhecimento de que os institutos universitários através de seus Conselhos Técnicos-administrativos deveriam, além dos cursos normais, “organizar e facilitar os meios para a realização de pesquisas originais que aproveitem aptidões e inclinações, não só do corpo docente e discente, como de quaisquer outros pesquisadores estranhos à própria universidade”, definindo a amplitude e recursos materiais necessários às pesquisas desenvolvidas, assim como autorizar aquelas

²² E isso efetivamente dá-se no interior de um processo de intensa e acelerada urbanização e industrialização, que nosso país vivenciou no início do século XX, com crescimento das camadas médias urbanas e com a instituição de um mercado interno articulado aos centros do capitalismo desenvolvido.

desenvolvidas por profissionais estranhos à universidade resguardado o devido sigilo quando necessário. (Art. 46 § 1º e 2º);

3º) a utilização da pesquisa como critério de acesso ou exclusão de docentes na atividade do magistério tendo em vista a possibilidade de apresentação “de estudos e trabalhos científicos, especialmente daquelles que assignalem pesquisas originaes, ou revelem conceitos doutrinários pessoais de real valor” como um dos pontos de comprovação do mérito do candidato no concurso de títulos, para o cargo de professor catedrático ou a exclusão dos docentes livres pela Congregação dos Institutos, que de cinco em cinco anos, faria uma revisão destes de modo a excluir aqueles que não tivessem “exercitado actividade efficiente no ensino, ou não tiverem publicado qualquer trabalho de valor doutrinario, de observação pessoal ou de pesquisas” (Art. 52, inciso II; Art. 77);

4º) a definição da pesquisa como uma atividade pertinente aos docentes, cabendo:

- a) aos catedráticos sua promoção e estímulo para desenvolvimento cultural da Nação, destinação de uma hora semanal de suas atividades para atender a consultas de estudantes, de modo a orientá-los individualmente na realização de trabalhos escolares ou pesquisas originais, e aí uma questão interessante é a vinculação desta hora ser cumprida na sede da universidade ou instituto ao qual o catedrático pertencia;
- b) aos auxiliares de ensino a cooperação destes com os catedráticos na prática de pesquisas originais;
- c) aos contratados a possibilidade de execução e direção de pesquisas científicas (Art. 61, 63, 68 e 71);

5º) reconhecimento em casos excepcionais da possibilidade de dispensa temporária do professor catedrático das atividades do magistério, para se dedicar exclusivamente a atividade de pesquisa até o máximo de um ano, cabendo ao Conselho Técnico-Administrativo do Instituto avaliar se o trabalho científico do professor estava sendo positivo de modo a prorrogá-lo ou suspendê-lo (Art. 62 § único);

Como podemos perceber, a legislação normatiza diversas medidas que articulam institucionalmente a pesquisa como função da universidade, dando-lhe uma inteligibilidade comum em seu interior, mas não a articula a nenhum tipo de curso ou

nível no interior da universidade onde ela seja engendrada. O fundamental nesse processo foi instituir a pesquisa como ação da universidade, mesmo com todas suas dificuldades; além disso, podemos afirmar que esses pontos de uma forma ou de outra, vão permanecer nas legislações da USP e da UB nos anos que se seguiram. Por isso não é possível sustentar a ideia de que a pós-graduação foi implantada já nas primeiras experiências de ensino superior universitário. A menção aos cursos de doutorado nas legislações de 1931 e nas que se seguiram, inclusive no próprio Estatuto de janeiro de 1946 da UB, onde os termos graduação e pós-graduação são utilizados pela primeira vez, não nos garante sustentar essa ideia, pois a pós-graduação como a conhecemos, nos últimos 50 anos, em nosso país, foi fruto de uma conjuntura que, referente ao projeto de universidade para o Brasil, demandou para estas, reformas significativas no que até então compreendíamos como universidade, inclusive resgatando o projeto do Estatuto da UB de janeiro de 1946, que foi vencido naquele momento. E aqui, vamos concordar com parte dos argumentos de Machado e Alves, quando afirmam que “pesquisa e a pós-graduação no Brasil, são duas histórias que não se confundem” e que a familiaridade com que encaramos essas duas questões, tem

naturalizado essa relação que, quando examinada mais de perto, principalmente na perspectiva da história da pesquisa e da história da pós-graduação no Brasil, revela descompassos importantes que merecem investigação (2005 b, p. 4).

É buscando desnaturalizar esta questão que no próximo item vamos tomar o caso da educação no interior das experiências de pesquisa e titulação doutoral, para demonstrar que, a exemplo de outras áreas, seus avanços e perspectivas condizem com as políticas desenvolvidas naquele momento, assim como expressam seus próprios avanços internos como campo de produção de conhecimento na relação com as outras áreas das ciências humanas e sociais.

2.2 Superando o problema da anomalia

É justamente essa visão naturalizada que compreendemos fomentar o segundo problema que julgamos conveniente abordar, e que denominamos de “o problema da anomalia”, que é difundido entre muitos que de alguma forma trabalham analisando a história da pesquisa e da pós-graduação no Brasil. Essa posição aparece claramente explicitada em Ferraro quando este afirma considerar uma anomalia congênita a relação entre pesquisa e pós-graduação no Brasil:

Entendo que ela espelha a condição anômala do surgimento, se não de toda, pelo menos da maior parte da pós-graduação no Brasil. [...]. A pós-graduação precedeu, pois, a pesquisa no Brasil. O que a partir dos últimos anos da década de 1960 era verdade para a universidade brasileira em geral, era-o com maior força para todos os campos do conhecimento hoje reunidos sob os nomes de ciências humanas e ciências sociais aplicadas, que haviam sempre disputado com desvantagem, em relação às demais áreas do conhecimento, os escassos recursos destinados pelos poderes públicos à pesquisa no país (FERRARO, 2005, p. 48-49).

Embora sem afirmar ser uma relação anômala como Ferraro, Gatti também assume o ponto de vista de que pesquisa e pós-graduação se originaram de forma desarticulada em nosso país;

Mestrados e doutorados em nosso país originaram-se então, não do desenvolvimento da pesquisa científica nas universidades ou outras instituições, mas de uma política deliberada de organismos estatais, no final da década de 1960 e inícios de 1970. No ensino superior, à época, pouca pesquisa se desenvolvia, vez que sua vocação era dirigida, sobretudo à formação de profissionais liberais. As universidades nasceram da agregação de cursos e pouquíssimas tinham a pesquisa como parte integrante do trabalho de seus docentes (GATTI, 2001b, p. 109).

A própria metáfora da “anomalia do surgimento” indica uma leitura naturalizante da compreensão da relação universidade, pesquisa e pós-graduação, como se a universidade tivesse uma essência que a definisse a partir da atividade da pesquisa e como se o desenvolvimento da pesquisa necessariamente resultasse na pós-graduação, nos moldes de como a conhecemos pelo menos nos últimos 50 anos em nosso país. Sabemos que a incorporação da pesquisa nas práticas universitárias tem sua origem na concepção de universidade alemã do século XIX com as reformas humboldtianas, que pregavam a íntima articulação entre o ensino e a pesquisa.

Essa configuração respondia claramente aos desafios colocados pelo desenvolvimento das práticas acadêmico-científicas da ciência moderna europeia que no decorrer do século XIX precisava articular-se às novas concepções de homem, mundo e conhecimento que deveriam responder ao acelerado desenvolvimento da sociedade burguesa. Até aquele momento as práticas investigativas eram práticas muitas vezes solitárias de sujeitos individuais, que se dedicavam a desvelar os “segredos” da natureza dando-lhes visibilidade e inteligibilidade conforme regularidades definidas, apreendidas pela razão humana que as “descobria” e organizava racionalmente, sendo o espaço privilegiado de socialização desses novos conhecimentos as academias de ciências que reuniam os filósofos naturais.

Não podemos deixar de registrar que esse movimento de articulação do ensino e da pesquisa concebido no interior da Universidade Alemã não foi homogêneo no seio das universidades na Europa e Américas. Sua consolidação foi se efetivando no decorrer da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX. Na França, por exemplo, segundo Gingras (2003):

L'opportunité d'imiter ou non les universités allemands et américaines remontent au début du XX^e siècle; en créant le CNRS en 1939, la France continuera plutôt la tradition de Condorcet et de Newman en séparant les institutions d'enseignement et de recherche (p. 5)²³.

l'institutionnalisation du statut de chercheur ne pouvait, avec le développement inévitable de la recherche universitaire, qu'engendrer un conflit structurel entre chercheurs du CNRS et enseignants-chercheurs des universités (p. 5)²⁴.

No Reino Unido, na Universidade de Cambridge, foi só em 1919 que o título de PhD foi introduzido como titulação que articulava ensino e pesquisa.

The creation of the PhD at Cambridge marked, in a significant way, the modernisation of the university in the emerging era of "big science". It not only provided a universally recognised academic qualification but also na

²³ a oportunidade de seguir ou não as universidades alemãs ou americanas remontam ao início do século XX; com a criação do CNRS em 1939, a França continuará a tradição de Condorcet e de Newman em separar as instituições de ensino e pesquisa (Tradução Livre).

²⁴ a institucionalização do status de pesquisador não podia, com o desenvolvimento inevitável da pesquisa universitária, senão engendrar um conflito estrutural entre pesquisadores do CNRS e os professores-pesquisadores das universidades (Tradução livre).

important means of training future scientists. Both factors helped to accelerate the professionalisation of science (WANG, 1995, p. 118)²⁵.

Years later Rutherford had a chance to praise the educational reforms at Cambridge, especially the introduction of the PhD. "Every man who obtains his PhD in science in this University [Cambridge]," he claimed, "has not only done a solid and substantial piece of work but in nine [out] of ten [cases] has contributed something material to the advancement of knowledge (WANG, 1995, p. 119)²⁶.

Nos EUA em 1876 foi fundada a Universidade "John Hopkins". Seguindo o modelo da universidade alemã, ela foi a "primeira instituição universitária a tornar a graduação de ensino e pesquisa mais importante que o colégio profissionalizante" (MONROE, 1917, p. 665). Segundo Monroe ainda:

The endowed universities had at first practically a monopoly of research work in large part because their professor had more leisure and their funds were freer (v. 5, p. 668)²⁷.

O movimento de constituição da universidade nos EUA foi perpassado por um grande processo de intercâmbio com professores das universidades alemãs. Estes eram contratados pelas universidades estadunidenses para ministrarem cursos em solo norte-americano e professores dos EUA também iam para a Alemanha e outras universidades europeias se especializarem. Tal intercâmbio não se restringia a docentes; alunos também iam ao continente europeu. Sobre isso Monroe (1917) nos ilustra com os seguintes dados:

The numbers of teachers so exchanged are: 1907-1908, 7 Germans in the United States, and 8 Americans in Prussia; 1908-1909, 6 and 9; 1909-1910, 11 and 8; 1910-1911, 7 and 9 (v. 5, p. 691)²⁸.

²⁵ A criação do PhD em Cambridge marcou de uma forma significativa, a modernização da universidade e sua inserção na era da "big Science". Isso não só significou um grande reconhecimento acadêmico, mas também os meios importantes de treinar os futuros cientistas. Ambos os fatores aceleraram a profissionalização da ciência (Tradução livre).

²⁶ Anos mais tarde Rutherford tem a chance de elogiar as reformas educacionais de Cambridge, especialmente a introdução do PhD. "Todo homem que obteve seu PhD em Ciências nesta universidade (Cambridge)", ele afirma, "não só fez um trabalho sólido e substancial, mas em nove de dez casos contribuiu com algum material para o avanço do conhecimento" (Tradução Livre).

²⁷ As universidades credenciadas tiveram no início praticamente o monopólio do trabalho de pesquisa porque em grande parte seus professores tinham mais tempo e seus financiamentos eram livres (Tradução livre).

²⁸ O número de professores em intercâmbio era: 1907-1908, 7 alemães nos EUA, e 8 americanos na Prússia; 1908-1909, 6 e 9; 1909-1910, 11 e 8; 1910-1911, 7 e 9 (Tradução Livre).

before the great graduate schools and professional schools at Harvard, Columbia, Cornell, Chicago, Wisconsin, and California grew into a real rivalry, as centers of productive scholarship and research, with the universities of the Old World. The number of American students in German universities during each winter semestre fluctuates between 250 and 300 (v.5, p. 691)²⁹.

Como podemos perceber, a pesquisa como prática universitária é um fenômeno novo na sociedade contemporânea. Articula-se às profundas transformações societárias do mundo capitalista na virada do século XIX para o século XX e no decorrer deste, criando um fazer científico em que ele próprio e a pesquisa vinculam-se como mercadoria ao capital. “A invenção torna-se então um ofício, e a aplicação da ciência à produção imediata ela mesma para a ciência um ponto de vista determinante, e que a solicita” (MARX, 1965, p. 366 apud ALVES, 2007, p. 281) e neste processo o protagonismo garantido foi o da concepção de universidade de pesquisa que teve seus primórdios na concepção humboldtiana. Esse é o ponto de inflexão da universidade contemporânea do “breve século XX”, para usarmos a expressão de Hobsbawm e seu desenvolvimento seguiu as características de cada uma das particularidades das formações sociais onde se efetivou. Dessa forma, não podemos assumir a leitura de que as relações entre pesquisa e pós-graduação em nossa realidade são anômalas e/ou desarticuladas, pois elas materializam exatamente as condições de nosso desenvolvimento no interior do modo de produção capitalista.

Para uma compreensão coerente da história da pós-graduação em geral e da pós-graduação em educação em especial no Brasil, devemos investigá-las nas condições empíricas de seu desenvolvimento, considerando seus próprios movimentos de constituição no interior de nossa sociedade. Dessa forma compreendemos que pesquisa e pós-graduação são ações que se interpenetram, compondo a história de nosso ensino superior no interior das universidades, mas também fora delas, em outras instituições tais como institutos de pesquisa, parques tecnológicos, laboratórios e outros; ou ainda, em parcerias firmadas entre universidades e estas.

²⁹ antes das grandes escolas de graduação e das escolas profissionais, como Harvard, Cornell, Chicago, Wisconsin e California crescerem realmente e tornarem-se rivais reais, como centros de ensino e pesquisa produtivos, com as universidades do Velho Mundo. O número de estudantes americanos nas Universidades alemãs nos cursos de inverno variava de 250 a 300 (Tradução Livre).

Com essa premissa, compreendemos avançar para além das leituras que naturalizam as relações entre a história da pesquisa e a história da pós-graduação em nosso país superando, assim, o anacronismo que ensejam tais leituras que, deslocando as origens da pós-graduação para o momento do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, produzem uma narrativa histórica acerca da pesquisa e da pós-graduação no Brasil que possui, como uma de suas características, um salto brusco de análise, pois pula da discussão da suposta pós-graduação surgida em 1931 para a descrição das diversas instituições de pesquisa que foram criadas entre as décadas de 1930 e 1950 e que depois, ao retornarem para a análise da pós-graduação, instituída em 1965, afirmam a anomalia nas relações existentes entre universidade, pesquisa e pós-graduação.

Tal salto brusco não reconhece que se a pesquisa e a pós-graduação para nós contemporaneamente são processos que se articulam intimamente. Historicamente essa articulação nem sempre ocorreu, não podendo as análises de tais processos serem apresentadas e compreendidas de forma linear numa perspectiva que não contempla suas efetivas relações de semelhanças e contradições.

É buscando superar a perspectiva acima, que compreendemos que apesar do desenho institucional proposto no Decreto nº 19.851/31, no que concerne à pesquisa no interior da universidade, esta não encontrou tão facilmente condições de se efetivar, pois as frágeis condições estruturais do país, que foram agravadas pelas duas grandes guerras e pela escolha das elites dominantes em alinharem-se com o processo capitalista hegemônico, já capitaneado pelos EUA, não permitiram ainda que a pesquisa se instituisse naquele momento como uma das grandes funções do ensino superior universitário que por si só não tinha meios de se objetivar, sendo que tal contradição se articulava, tendo em vista,

as próprias condições estruturais, funcionais e históricas de vigência do referido padrão de desenvolvimento capitalista [...] que [...] introduziam inibições sistemáticas ou ocasionais, que solapavam, reduziam ou anulavam suas potencialidades dinâmicas (tanto no nível organizatório quanto no nível evolutivo (FERNANDES, 2008, p. 283).

Aliás, nossas condições estruturais, devemos ressaltar, eram bem diferenciadas das dos países capitalistas hegemônicos, em especial os EUA, que com a acumulação de capital e seu excedente, podiam por meio de suas grandes empresas industriais investir

diretamente no desenvolvimento científico e tecnológico e nas instituições onde esses ocorressem.

Note-se que a existência de fundações do tipo da Rockefeller era possível nos Estados Unidos graças a uma sábia lei tributária permitindo aos grandes conglomerados industriais como a Standard Oil, Eastman Kodak, American Telephone and Telegraph, General Electric, DuPont, Westinghouse, Bell e outros destinarem vultuosas somas para a C&T. Para se ter ideia da magnitude desses investimentos, basta dizer que a Fundação Rockefeller e a Fundação Carnegie gastaram apenas em pesquisa básica a quantia de 2 milhões de dólares até 1920, cerca de 23 milhões na década de 20 e a cifra de 300 milhões na década de 30 [...] (MOTOYAMA, 1985, p. 28).

Se do ponto de vista de setores mais progressistas e de cunho mais nacionalista precisávamos de um ensino superior de caráter universitário que produzisse conhecimentos, os pactos internos e externos de outros setores da classe dominante e suas frações com o capital internacional ainda não demandavam para nós efetivamente uma universidade moderna, que combinasse ativamente ensino e pesquisa como meios de produção científica e tecnológica autônomas em nosso país e para nosso país. Florestan Fernandes fazendo a crítica ao que denominou de “padrão brasileiro de escola superior” sobre o momento das reformas de 1930, manifesta que dele [...] o que se chamou de ‘universidade’ não tinha substância própria nem ao nível estrutural-funcional, nem ao nível histórico. Era uma mera conglomeração de escolas superiores” (1979, p. 60).

Daí que as universidades criadas nas décadas de 1940 e 1950 continuaram majoritariamente como espaço de ensino, onde a pesquisa, por conta das próprias contradições desse modelo, se materializava como uma atividade pontual, sem infraestrutura adequada e com dificuldades objetivas para se desenvolver. Mas essas inconsistências mais do que serem irregulares ou anormais ideias que muitas vezes os analistas parecem assumir como sendo o sentido mais significativo para justificar a compreensão da anomalia; não podem levar que essa leitura desmereça as práticas da então comunidade científica nascente, em nosso país, que não poupou esforços para o desenvolvimento da pesquisa, onde, inclusive, certas áreas do conhecimento, para sobreviverem, até porque não sobreviveriam sem pesquisas experimentais e articulando-se ao próprio movimento de constituição de seus campos em nível nacional e internacional “saíram” do interior da universidade para fundar instituições próprias e até privadas como foi o caso da Física com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas

Físicas (CBPF) em 1949, amparado, inclusive, pelo contexto da Segunda Guerra Mundial, onde a ciência aliava-se à indústria bélica, passando a ter importância estratégica para o Estado. A revista “CBPF - Na Vanguarda da Pesquisa” que teve um único número no ano 2000 (BRANDÃO; ORMAY, 2014, p. 18), a partir de entrevista com César Lattes, expoente da física brasileira, sobre isso coloca:

Nos Estados Unidos, Lattes conheceu Nelson Lins de Barros (1920-1966), funcionário do consulado brasileiro e irmão do ministro João Alberto Lins de Barros (1897-1955). Em visita ao Brasil, o físico reuniu-se com Leite Lopes e João Alberto para discutir a criação da nova instituição. O ministro se entusiasmou e deu total apoio à ideia. Lattes deixou uma procuração com seu colega e regressou a Berkeley. “No dia 15 de janeiro de 1949, João Alberto me ligou de madrugada: estava fundado o CBPF”, conta.

[...] O espaço da rua Álvaro Alvim logo se tornou pequeno para o centro de pesquisas. Um acordo com a Universidade do Brasil (hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro) possibilitou a cessão de uma área de 600 m² no campus da Praia Vermelha, e a verba para a construção foi doada pelo banqueiro Mário de Almeida. “Pedimos autorização para colocar o nome dele no prédio, e ele perguntou por quê”, diz Lattes. Ele e o engenheiro Paulo Assis Ribeiro, que o acompanhava, explicaram que queriam incentivar outras pessoas a realizar doações, e o banqueiro concordou.

[...] Novas dificuldades surgiram quando o ministro João Alberto adoeceu e se afastou da instituição. Lattes teve de buscar mais verbas, e foi com o vereador Paes Leme, amigo do ministro, pedir ajuda ao presidente da Confederação Nacional das Indústrias, Euvaldo Lodi (1896-1956). – o vereador fazia diariamente uma campanha contra Lodi no rádio, acusando-o de desviar verbas do Serviço Social das Indústrias (Sesi). Lodi concordou em contribuir com 100 contos por mês. Lattes era o encarregado de receber a verba, mas nunca assinou um recibo. “Descobri bem mais tarde que o dinheiro vinha de um fundo de combate ao comunismo”, diverte-se. “O gozado é que o CBPF era considerado um antro de comunistas”.

Com a fundação do CNPq e a eleição de Getúlio Vargas, em 1951, iniciou-se um período mais tranquilo. Lattes foi levado para uma conversa com Getúlio por Lutero Vargas, filho do novo presidente. “Getúlio me fez algumas perguntas sobre bomba atômica, depois disse que daria posse ao CNPq e que poderíamos contar com seu apoio”. Segundo Lattes, a promessa do presidente foi cumprida, e até seu suicídio o CBPF não sofreu com a falta de verbas (CBPF – Na Vanguarda da Pesquisa, 2000, p. 93).

Mas se por um lado a pesquisa era tida como insuficiente no interior da universidade, o Estado sabia que havia necessidade de desenvolvê-la como uma prática institucionalmente reconhecida no processo de modernização da sociedade brasileira. Isso não significa dizer que a pesquisa em nosso país só começa a ser desenvolvida naquele momento. Compreendemos que as origens dela remontam a um

passado mais longínquo, e está associada à importação de tecnologias para a produção econômica, e à vinda ao Brasil de profissionais estrangeiros de alta qualificação para promover o desenvolvimento nas várias fases do país,

podendo-se encontrar suas primeiras manifestações (não formais, mas envolvendo elementos de pesquisa e inovação tecnológica) ainda no Brasil Colônia, como exemplificamos com o caso Nassau [...] (MACHADO; ALVES, 2005b, p. 6).

A modernização do país principalmente a partir da terceira década do século XX se inseriu no movimento de articulação da ciência e do planejamento estatal como pressupostos de desenvolvimento nacional; daí a necessidade de reprodução de quadros e de instituições que efetivamente dessem conta minimamente dessa questão.

O Estado, pouco a pouco, criou mecanismos ao longo das décadas de 1930, 1940 e 1950 para que a pesquisa fosse desenvolvida pela ação de políticas de governo, em duas vias; a primeira como processo incipiente de formação de quadros docentes e pesquisadores no interior da universidade e a segunda através do desenvolvimento da ciência e a tecnologia por meio de instituições específicas para o cumprimento desses papéis.

Sem desenvolver a pesquisa de modo generalizado pela via universitária, assumindo-a como espaço protagonista dessa ação, o Estado investiu em diversas instituições de modo pontual, permitindo, assim, que elas priorizassem e concentrassem ações que possibilitaram uma agenda mínima de desenvolvimento da pesquisa, ciência e tecnologia, inclusive com formação de pessoal altamente especializado para além dos muros das universidades e como instâncias de controle direto do Estado no que se refere à produção de dados e estudos de nossa realidade.

É nesse contexto que em 1938 efetiva-se a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, por meio do Decreto-Lei nº 580, de 30 julho, idealizado por Lourenço Filho que teve sua proposta aceita por Gustavo Capanema. O INEP tinha diversas competências dentre as quais:

promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos”, [...] prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos [...] (SAVIANI, 2012, p. 293).

Percebe-se claramente que a proposta de pesquisa educacional vincula-se à função de subsidiar a ação do Estado e de particulares no que tange ao desenvolvimento dos problemas pedagógicos³⁰.

Vinculados ao INEP em 1955 são criados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro) o primeiro com sede no Rio de Janeiro e os demais em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. De modo geral seus múltiplos objetivos iam do desenvolvimento da pesquisa educacional no país numa perspectiva regionalizada ao treinamento e aperfeiçoamento de técnicos da educação, professores de escolas normais e professores primários dentre outros³¹. Vale ressaltar que a iniciativa dessa proposta foi de Anísio Teixeira, que ainda em 1951 cria a CAPES (Decreto nº 29.741, de 11 de julho) inicialmente como Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que se dispunha, dentre outras coisas, a assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país e a promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos pós-graduados (art. 2º letras a e f)³².

Além dessas instituições na área educacional diversas outras também foram criadas. Em 1950 começa a funcionar já em São José dos Campos o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) (Lei nº 27.695, de 16 de janeiro) que trará para o campo da engenharia diversas inovações acadêmicas entre elas a articulação do ensino e pesquisa e a introdução posteriormente, já na década de 1960, do Curso de Mestrado em Engenharia; em 1951 o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) (Lei nº 1.310, de 15 de janeiro), que tinha como finalidade promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento.

Em 1956, por intermédio do CNPq é criado o Instituto de Energia Atômica (Decreto nº 39.872, de 31 de agosto), numa parceria entre o CNPq e a USP. O instituto

³⁰ Sobre o INEP são interessantes as leituras dos artigos de Saviani (2012), Araújo (2007) e Mariani (1982) e a tese de Santos (2006).

³¹ Sobre o CBPE e os CRPE ver Xavier, L. (1999; 2000; 2004; 2008); Xavier (2007) e Ferreira (2001; 2003; 2008).

³² Bittencourt (2011, p. 117-140) faz uma análise interessante sobre a importância dos acordos internacionais que a CAPES engendrou com a UNESCO, com o Ponto IV e a USAID e como estes “definiram o modelo de educação e universidade que vigora em nossos dias”.

tinha como objetivos desenvolver pesquisas sobre a energia atômica para fins pacíficos e contribuir para a formação de cientistas e técnicos. Para a efetivação de suas atividades o Conselho Nacional de Pesquisas comprometeu-se em instalar no Instituto de Energia Atômica, um reator nuclear experimental.

Em 1952, é criado o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) (Decreto nº 31.672, de 29 de outubro). Subordinado ao CNPq tinha como finalidades de acordo com seu Regulamento (Decreto nº 35.133, de 1º de março de 1954) o “estudo científico e tecnológico do meio físico e das condições de vida da região amazônica, tendo em vista o bem estar humano e os reclames da cultura, da economia e da segurança nacionais”. O INPA tinha um leque de atuação que ia do desenvolvimento de investigações científicas e tecnológicas, formação e aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos através de cursos especializados para a região amazônica e concessão de bolsas de estudo no país ou exterior³³.

O Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) (Decreto nº 39.687, de 7 de agosto) foi institucionalizado em 1956, mas foi o primeiro instituto vinculado ao CNPq iniciando suas atividades em 1953 em uma sala do CBPF no Rio de Janeiro. Tinha entre seus objetivos realização de pesquisas individuais ou coletivas de seus membros e associados, assim como a realização de seminários e cursos especiais³⁴.

São ainda desse período o Instituto de Pesquisas Rodoviárias (IPR) e o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD). O IPR foi criado pelo Decreto nº 42.212, de 29 de agosto de 1957, que previa a existência de um corpo de pesquisadores nos seus quadros, o desenvolvimento de pesquisas na área de estradas de rodagem que garantissem o desenvolvimento e utilização de materiais nacionais, e a concessão de bolsas de estudo visando ao aperfeiçoamento ou à especialização em estradas de rodagem. Já o IBBDD foi criado em Decreto nº 35.124, de 27 de fevereiro de 1954, e tinha como finalidade principal articular a produção bibliográfica e documental referente à ciência e tecnologia no país visando o acesso dos pesquisadores a ela. Além disso, na letra i do parágrafo único de seu artigo 1º colocava claramente entre suas

³³ Sobre o INPA, ver Panzu (2015).

³⁴ Sobre o IMPA, ver Silva (2004).

atividades o “desenvolvimento de cursos de formação e aperfeiçoamento em biblioteconomia e documentação”³⁵.

Como podemos perceber, é toda uma rede de desenvolvimento da pesquisa e da formação acadêmica e técnica altamente especializada que é efetivada. A ideia da formação de quadros estava presente em todas as instituições descritas acima, e de modo geral, vai pautar-se na subvenção de bolsas de estudo no país quando possível e no exterior, em especial para os EUA, para cursos de especialização, mestrado e/ou doutorado em áreas específicas. Podemos perceber que a pesquisa, que até esse momento não tinha sido uma atividade tão orgânica no interior das práticas do governo, nesse período se configura como uma ação assumida por ele, que a induz como uma necessidade articulada ao processo modernizador da nação, em espaços diversificados aliando formação de pessoal altamente qualificado e desenvolvimento científico e tecnológico.

Dessa forma, ao nos referirmos a essas instituições, precisamos compreendê-las como outro braço da agenda estatal de fomento à pesquisa e da formação de pessoal altamente qualificado; entre as décadas de 1930 a 1960, a maioria dessas instituições dava, diretamente, suporte específico às ações governamentais em diversas áreas de atuação, sem perder o seu caráter de desenvolver pesquisas científicas; e algumas como INEP, CNPq e outras, compõem as estruturas estatais até nossos dias.

Oliveira Júnior (apud CUNHA, 2007b, p. 135) afirma que as universidades pioneiras no desenvolvimento da pesquisa eram a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e a Faculdade de Ciências e Letras da USP, sendo as únicas que tinham condições de formar pesquisadores e realizar pesquisas. Poderíamos afirmar ainda que a FFCL da USP junto com a UDF do Rio de Janeiro cumpriram um papel para além de pioneiras. Elas foram verdadeiros laboratórios do ensino superior no Brasil até que o Estado realmente tomasse para si a função de investimento no ensino superior universitário e conseqüentemente na pesquisa e na própria formação e reprodução de pesquisadores. Por isso não podemos compreender como anômalas as experiências pioneiras de produção de conhecimento em nosso país, principalmente no campo educacional, que, mesmo com todas suas dificuldades, tem uma configuração que lhe é

³⁵ Sobre um pouco da história do IPR, ver Brasil (2007) e do IBBD ver Oddone (2006), Silva (1994) e Murguía (2013).

própria e que também assume posição vanguardista em articular-se como ensino superior com a experiência em 1933 do Instituto de Educação, que logo em 1934 incorporou-se à USP e cuja experiência foi reordenada em 1938 com sua incorporação como seção da FFCL (ANTUNHA, 1975, p. 34-35).

Percebemos que se para as outras áreas do conhecimento foi necessária a importação de quadros, na educação constituímos um grupo de quadros próprios que tiveram uma formação autodidata e talvez, por isso mesmo, o empenho de alguns como Anísio Teixeira em lutar contra o autodidatismo e buscar superar o livro como fonte de conhecimento, com o projeto de uma universidade nacional. Esse empenho começou a dar frutos, a partir de 1942, quando as primeiras teses da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, começaram a ser defendidas, conforme podemos visualizar no Quadro 1.

Quadro 1: Teses e dissertações defendidas na FFCL da USP entre 1942 e 1977

Área de conhecimento	Quantidade de teses defendidas até 1965	Ano de defesa da primeira tese	Ano de defesa da primeira dissertação
Antropologia	03	1945	1964
Ciências Políticas	02	1942	1970
Filosofia	07	1942	1970
Geografia	12	1942	1965
História	14	1942	1965
Sociologia	11	1945	1953
Letras Modernas	14	1950	1967
Letras Clássicas e Vernáculas	19	1942	1968
Letras Orientais	1	1964	1970
Linguística	2	1946	1970
Teoria Literária e Literatura Comparada	0	1970	1967
Arqueologia	0	1977	1974
Total	85		

Fonte: Elaborado por meio dos dados obtidos em: <http://pos.fflch.usp.br/bancodefesas?page=1> Acesso em: 01 abr. 2016

Com seu pioneirismo de pesquisa e, portanto, de defesa das primeiras teses no campo das Ciências Humanas e Sociais, a USP no período que vai de 1934, quando foi criada, até 1965, ano do Parecer 977 de Sucupira, produz oitenta e cinco teses e é no bojo dessa produção que vamos encontrar também a defesa das primeiras teses e dissertações no campo educacional, conforme indicações dos Quadros 2 e 3.

Assim como as outras áreas de conhecimento, a produção do conhecimento educacional em nosso país se encontra no interior desse primeiro movimento de formação de quadros altamente especializados. O quadro conjuntural de produção desses pioneiros da pesquisa era o mesmo e, portanto, sua produção de pesquisa não pode ser considerada anômala, pois se materializou no contexto de suas próprias condições objetivas.

Quadro 2: Total de teses no campo educacional defendidas na FFCL entre os anos de 1942 e 1964

Área de conhecimento	Quantidade de teses defendidas até 1965	Teses defendidas na área educação/ensino - Título da tese	Autor	Orientador	Ano de defesa da tese
Geografia	12	Geografia - Ensino e Pedagogia	Aroldo Edgard de Azevedo	Não identificado	1942
História	14	Ensaio sobre a significação e importância da memória sobre a reforma dos estudos da Capitania de São Paulo, escrita em 1816 por Martin Francisco Ribeiro de Andrade Machado	José Quirino Ribeiro	Alfredo Ellis Junior	1943
Sociologia	11	O magistério primário na sociedade de classes: contribuição ao estudo sociológico de uma ocupação na cidade de São Paulo	Luiz Pereira	Florestan Fernandes	1961
		O estudante e a transformação da sociedade brasileira	Marialice Mencarini Foracchi	Florestan Fernandes	1964
Total					04

Fonte: Elaborado por meio dos dados obtidos em: <http://pos.fflch.usp.br/bancodefesas?page=1> Acesso em: 01 abr. 2016

Entre o período de 1942 a 1964 no que se refere às teses sobre Educação/Ensino temos, pelo menos, o mínimo de uma tese defendida em outras seções da FFCL que não a de Pedagogia; este dado não pode ser desconsiderado, pois além das áreas estarem se constituindo como áreas de conhecimento na sua própria especialidade, ainda abarcaram

a produção de conhecimentos no campo da Educação/Ensino, condizente com sua função de formar professores para o secundário.

Quadro 3: Total de dissertações no campo educacional defendidas na FFCL da USP entre 1959 e 1964

Área de conhecimento	Quantidade de dissertações defendidas até 1964 em geral	Dissertações defendidas na área educação/ensino - Título da dissertação	Autor	Orientador	Ano de defesa da dissertação
Sociologia	10	Educação e planejamento: (aspectos da contribuição de Kark Manheim para a análise sociológica da educação)	Marialice Mencarini Foracchi	Laerte Ramos de Carvalho	1959
		A escola numa área metropolitana: monografia sociológica sobre o funcionamento interno e as relações da escola primária com o meio social local	Luiz Pereira	José Querino Ribeiro	1960
		Ação política e expansão na rede escolar	Celso de Rui Beisiegel	Florestan Fernandes	1964
Total					03

Fonte: Elaborado por meio dos dados obtidos em: <http://pos.fflch.usp.br/bancodefesas?page=1> Acesso em: 01 abr. 2016.

Orientadores e orientandos assumem a representação mais genuína como referência em serem os primeiros pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais e da Educação formados em nosso país. É incontestável o significado dos nomes constituintes dos quadros acima como pesquisadores que marcaram as práticas de pesquisa no interior da USP, desenvolvidas ainda no interior de um processo contraditório que segundo Fernandes a caracterizava como tendo três faces:

escola superior, vista através das ‘faculdades remanescentes’; universidade conglomerada, a partir da influência todo-poderosa dessas faculdades e da persistência das estruturas de poder vigentes; universidade integrada, graças à sua representação filosófica e ao pólo dinâmico privilegiado da cidade universitária (1979, p. 185).

Nos quadros acima podemos visualizar essas primeiras produções. Vale ressaltar que esse quadro pôde ser produzido a partir das informações disponibilizadas no banco

de defesas do site da FFLCH, disponível online. Ele nos permitiu então considerar os trabalhos sobre educação/ensino produzidos na FFCL no período indicado. Por outro lado, não encontramos no mesmo banco informações sobre a educação/pedagogia, pois parece-nos que o site articulou áreas históricas da faculdade com sua organização atual, mas o trabalho de Silva e Dantes (2015, p.159-194) intitulado “Produção de conhecimento e tradições de pesquisa na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP (1934-1968)” no qual as autoras buscaram “caracterizar tradições de pesquisa presentes nas primeiras décadas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, criada em 1934, até a reforma universitária de 1969” através da reconstituição de “genealogias científicas” daqueles que defendendo teses depois se tornaram também docentes da universidade e, por conseguinte orientadores de pesquisas, nos permite ter uma visão que revela Noemy Rudolfer como a primeira docente orientadora e sua primeira e segunda geração de orientandos da seção de Educação da FFCL.

Imagem 1: Tabela de gerações acadêmicas da Psicologia em Educação da USP, no interior da FFCL

Primeiros docentes orientadores	1ª geração de orientandos		2ª geração de orientandos	
	Doutores	Data	Doutores	Data
Noemy da Silveira Rudolfer	Maria José de Barros Fornari de Aguirre	1951		
	Arrigo Leonardo Angelini	1953	Odette Lourenção van Kolck	1963
			Romeu de Morais Almeida	1965
			Luiz Fernando Sfoggia Natalico	1967
			Sofia Caracushomsky	1968
			Samuel Pfromm Netto	1969
			Geraldina Porto Witter	1969
			Nelson Rosamilha	1969
			Carlos Roberto Martins	1969
		Joel Martins	1953	

Fonte: Silva e Dantes (2015, p. 191)

A produção da Seção de Educação da FFCL da USP foi profícua nos trabalhos do campo da psicologia e o destaque para a Profa. Noemi da Silveira Rudolfer vem desde o Instituto de Educação, então da Praça, onde já trabalhava com a pesquisa no campo da Psicologia Educacional; vale lembrar também que Rudolfer foi a primeira

catedrática do Instituto de Educação, agora da USP, em 1936, com a tese “A Evolução da Psicologia Educacional através de um histórico da Psicologia Moderna” (WITTER, 1998).

Uma breve pesquisa da biografia dos alunos de Rudolfer nos aponta que tanto entre alunos da primeira, quanto da segunda geração de orientandos, seguiram caminhos voltados para o ensino superior, inclusive na própria USP, como também se tornaram referências no campo da psicologia quando esta se tornou um curso próprio no final da década de 1950 na FFCL e depois se transformou em Instituto independente. As primeiras pesquisas no campo da educação/ensino foram produzidas a partir das áreas consideradas como fundamentos da Educação, Sociologia, Filosofia/História e Psicologia, seguindo as tendências de pesquisa daquele momento no âmbito inclusive da produção internacional, tanto em sua perspectiva europeia, quanto estadunidense.

Podemos inclusive afirmar que fomos pioneiros na instituição de um doutorado de pesquisa em Educação, pois o doutorado em Educação criado nos EUA, em 1921, na Universidade de Harvard, tinha um caráter profissionalizante de formação de líderes escolares em tarefas administrativas e práticas de ensino. Segundo Perry e Zambo (2016, p. 268), sua criação foi um equívoco, produzido pelo diretor da então recém-criada Escola de Graduação em Educação, Henry Holmes, que para diferenciar a nova escola da Faculdade de Artes e Ciências criou um novo grau o “Education Doctorate” que se diferenciava do “Philosophy Doctor” outorgado pela Faculdade de Artes e Ciências. Esse equívoco fez com que a nova titulação ficasse conhecida como “doutorado leve” numa alusão de rebaixamento ao PhD. Para contornar a situação, o reitor da Universidade de Harvard, que buscava excelência em pesquisa na universidade, requereu que cursos na área da estatística fossem trabalhados na nova graduação e que fossem realizadas pesquisas nessa direção.

Não pudemos encontrar indicações de quais trabalhos no campo da pesquisa educacional foram pioneiros no Rio de Janeiro, mas do trabalho de Fávero foi-nos possível depreender que nos anos compreendidos entre 1939 e 1945, de 2.539 alunos matriculados na FNFi, 280 matrículas eram referentes ao doutorado, correspondendo a 11,02% das matrículas do período (1989 b, p. 21).

Já no período compreendido entre 1944 e 1948, Fávero nos apresenta uma tabela de matrículas no doutorado por curso, ano e semestre. Esses dados foram sistematizados

a partir da única fonte encontrada sobre o doutorado que foi “um livro de ‘Curso de Doutorado’” com o qual não parece ter sido possível pela autora o cotejamento com outras fontes tendo em vista, inclusive, uma dificuldade já apontada anteriormente de que não havia um controle parecido com frequência, neste curso.

Imagem 2: Tabela do Quantitativo de alunos do Doutorado entre 1944 e 1948 na FNFi

24

TABELA 3
DOUTORADO NA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA: INSCRIÇÕES ENTRE 1944 e 1948

Ano Cursos	1944		1945		1946		1947		1948	
	1ºs.	2ºs.	1ºs.	2ºs.	1ºs.	2ºs.	1ºs.	2ºs.	1ºs.	2ºs.
Filosofia	8	1	8	5	2	4	1	2	—	—
Matemática	6	—	6	—	—	2	—	—	—	—
Física	1	—	—	1	—	—	4	1	—	—
Química	4	1	4	2	—	3	—	1	—	—
História Natural	4	2	2	2	1	6	1	2	—	2
Geografia e História	6	3	15	3	9	11	3	9	—	6
Ciências Sociais	3	—	1	—	—	—	—	—	—	—
Letras Clássicas	7	3	2	—	4	—	2	—	—	3
Letras Neolatinas	2	1	5	2	—	6	6	6	—	3
Anglo-Germânicas	3	1	2	3	—	2	—	1	—	—
Pedagogia	3	7	2	—	2	1	—	1	—	4
TOTAL	47	19	47	18	18	35	17	23	—	19

Fonte: Fávero (1989 b, p. 24)

Como a tabela nos indica os estudos doutorais na área da Pedagogia também foram uma opção entre os estudantes. Assim, seria interessante uma investigação que buscasse mapear melhor esses dados, explicitando quais foram esses primeiros trabalhos de pesquisa educacional na FNFi. Os dados encontrados não nos permitem aqui afirmar se, a exemplo da FFCL da USP em São Paulo, tivemos na FNFI da UB no Rio de Janeiro produções sobre Educação para além da Pedagogia.

A concepção de que a pesquisa articular-se-ia ao ensino era uma certeza, mas o caminho para isso ainda não se colocava objetivamente nas décadas de 1930 e 1940. As atividades diversificadas de alta especialização nas diferentes áreas do conhecimento vão refletir os avanços políticos, epistêmicos e históricos de cada área de conhecimento em particular, onde cada uma desenvolverá uma história peculiar de modo que ensino e pesquisa vão se articulando em cada uma delas por meio de experiências em estruturas e locais diversificados, mas todas tiveram a produção que lhes foi possível naquela conjuntura. Daí compreender esse processo como anomalia para algumas áreas como a

Educação e as Ciências Humanas é naturalizar uma visão de universidade que perde sua historicidade como produção concreta resultante das condições objetivas que a produzem como prática social resultante da disputa entre diferentes grupos sociais.

Quanto ao problema da anomalia, esperamos tê-lo superado demonstrando que a produção de pesquisa nas diversas áreas da ciência sofreu versos e reversos, vide exemplo do CBPF; que aquilo que os analistas compreendem como anomalia, na verdade representa os limites da produção científica de um país que ainda se colocava no contexto da produção do conhecimento e em cujo projeto de universidade segundo Minto (2011):

O “elitismo” classista da universidade e da educação superior não é mera tautologia. Isto porque são produtos das contradições do MPC nas condições ainda mais restritas da particularidade; de uma formação social que não podia absorver as pressões sociais das camadas intermediárias da população no processo de industrialização e diversificação social, econômica e político-cultural. Uma formação social, ademais, refratária a essas pressões advindas de “baixo”, pois fomentadora das desigualdades de que se alimentava para existir (p. 134).

E é nessa perspectiva que a produção de pesquisa da educação se coloca simultânea ao pioneirismo de todas as áreas do conhecimento que começaram a efetivar pesquisas e produzir conhecimentos no interior da universidade em meio às suas próprias contradições estruturais e conjunturais não podendo, dessa forma, ser desconsiderada no que foi produzido antes de 1965 e nem considerada anômala porque se incrementou após 1965, como Parecer Sucupira. O incremento na pesquisa é uma afirmativa válida não só para a Educação e as Ciências Humanas, mas para todas as áreas de conhecimento, que se incrementaram após esse acontecimento, pois todas passaram a ser regidas pela proposta de articulação de ensino e pesquisa que é o aspecto que vai caracterizar fundamentalmente a pós-graduação a partir de Sucupira. Neste ponto podemos, então, abordar o terceiro problema que perpassa as análises sobre a história da pesquisa e da pós-graduação no Brasil que justamente referem-se ao problema “do parecer fundante”, ou seja, o Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965, e que ficou conhecido como Parecer Sucupira.

3 A INVENÇÃO DA TRADIÇÃO: A PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE PESQUISA

Sem dúvida alguma, as afirmativas mais significativas sobre o Parecer nº 977/65 que ficou conhecido como Parecer Sucupira, nos remetem à sua característica mais marcante que é o seu sentido de originalidade, fundação, instituição da “pós-graduação” (LUDKE, 2005, p. 118), “do ensino de pós-graduação” (CUNHA, 1974, p. 67), “do sistema autônomo de pós-graduação” (CURY, 2005, p. 7), dos “cursos de pós-graduação” (FONSECA-SILVA, 2008, p. 56), dos “cursos de pós-graduação *lato sensu* [...] oferecidos em alguns casos sob a forma de extensão, [...] de aperfeiçoamento e especialização [...] pós-graduação *stricto sensu* – sob as formas de mestrado e doutorado” (SAVIANI, 2000, p. 2). Se o sentido de inovação é marcante nessa leitura, se apresentando como consagrado nas análises que discutem a pós-graduação como algo inovador que foi institucionalizado no ensino superior universitário brasileiro, essa afirmativa, não fornece por si só, uma inteligibilidade à história da pós-graduação no Brasil de modo geral, nem à história da pós-graduação em educação em particular.

Para desnaturalizar essa perspectiva e, portanto, para superar o problema do “parecer fundante”, defenderemos neste capítulo a tese que a pós-graduação no interior da universidade brasileira a partir do Parecer de Sucupira constitui-se naquilo que Hobsbawm (2012) denomina de Tradição Inventada. Faremos isso compreendendo que o Parecer Sucupira se inscreve no contexto da reconfiguração de nossas bases econômicas, que demandaram que o país instituísse em seu sistema de ensino superior a expressão mais desenvolvida de universidade da sociedade burguesa, que é a universidade de pesquisa. Dessa forma a pós-graduação é o ponto de inflexão da Reforma Universitária que vinha como processo desde a década de 1930, mas que se efetua como movimento normativo na década de 1960, principalmente após o Golpe Militar de 1964, quando o alinhamento do novo governo ao capital internacional nos insere nas relações de financiamento externo, desencadeadas pela intervenção norte-americana na América Latina, onde o Brasil era a maior fronteira atlântica a ser defendida do comunismo russo e cubano.

Um olhar analítico sobre a legislação referente ao ensino superior nas décadas de 1930 e 1940 e, por conseguinte, sobre a própria configuração deste, nos leva a perceber

que a experiência do ensino superior universitário em nosso país viveu por mais de trinta anos entre o ineditismo rudimentar da legislação de 1931 e as contradições desse modelo. Nas análises que realiza sobre a reforma universitária, Fernandes chega a afirmar que “falamos em ‘reforma universitária’, quando deveríamos falar em organização da universidade” (FERNANDES, 1979, p. 74), tal a incipiência da experiência do padrão da escola superior isolada e das universidades conglomeradas que se instalaram no país, as quais, para esse autor, significam o que de mais arcaico se tinha tanto do ponto de vista educacional, já que estas alimentavam “um processo educacional dogmático, magistral e improdutivo” (FERNANDES, 1979, p. 56) quanto do ponto de vista político-social, já que da experiência que vinha sendo desenvolvida, suas consequências negativas não vinham somente de sua dinâmica interna, mas sim, de seu papel no interior da sociedade brasileira onde

O principal fator de sua existência e inflexibilidade era a própria estrutura da sociedade brasileira, que convertia o esforço educacional, desenvolvido aos níveis do ensino secundário e superior, em subprocesso cultural de monopolização do poder pelos setores privilegiados das classes possuidoras. A escola superior era, pois, uma prisioneira de suas funções societárias, o que a impedia de transformar-se profundamente, a partir de influências inovadoras internas ou externas (FERNANDES, 1979, p. 57).

Essas contradições apontadas por Fernandes no ensino superior se acirraram no decorrer do final da década de 1950 e por toda a década de 1960, se expressando segundo Cunha pela desvalorização de seu produto social mais valorizado que era o profissional diplomado (2007c, p. 37). Dessa forma os movimentos que reivindicavam mudança de rumos foram se articulando entre o avanço dos setores democráticos e os setores conservadores que hegemonizaram o processo de ruptura institucional que culminou com o Golpe Militar de 1964, que inscreveu de uma vez por todas nosso país nas relações dominantes do capitalismo monopolista, encerrando, segundo Minto, as portas que se mantinham abertas para o desenvolvimento capitalista em bases nacionais (2011, p. 148).

Nesse quadro, do ponto de vista normativo a educação viverá entre as expectativas da LDB que foi encaminhada ao Congresso em 1948 só sendo aprovada em 1961 e as profundas transformações provocadas pelas sucessivas normas baixadas pelos governos militares e que culminam com a Lei nº 5.540, de 1968, já no contexto

daquilo que Saviani denomina de estratégia do “autoritarismo desmobilizador” na instalação da “democracia excludente” (1986, p. 82-114).

Sobre a LDB de 1961, Saviani (1986) aponta que sua aprovação foi resultado de uma estratégia de conciliação no contexto de uma democracia restrita, expressão direta das contradições do pensamento liberal em nosso país, onde qualquer proposta mais democrática feria efetivamente os privilégios dos setores dominantes e cuja expressão no âmbito do debate da LDB se deu no confronto entre os defensores da escola particular e os defensores da escola pública. O primeiro grupo era representado majoritariamente pelos setores católicos conservadores e pelos donos de escolas particulares. Estes temiam o monopólio da educação pelo Estado, setor no qual, caso isso viesse a acontecer, teriam grandes perdas. O segundo grupo era heterogêneo e articulava desde setores liberais nacionalistas, como Anísio Teixeira, até socialistas convictos, como Florestan Fernandes. Interesses tão diversos fizeram uma conciliação pelo alto, onde as principais lideranças desse processo, tanto de um lado como de outro, reconheceram o arranjo efetivado.

Portanto, o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma estratégia de concessões mútuas prevalecendo, portanto, a estratégia da conciliação. Daí porque não deixou de haver também aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua, tão inócua como o eram as críticas estribadas na estratégia do “liberalismo”. Ilustra essa posição a definição espirituosa enunciada por Álvaro Vieira Pinto: “é uma lei com a qual ou sem qual tudo continua tal e qual (SAVIANI, 1986, p. 81).

A LDB sancionada efetivamente articulou no aspecto normativo, de certa forma, o que já se vinha praticando na educação brasileira, mantendo aspectos como a privatização do ensino consagrada no princípio da liberdade de ensino; o ensino primário continuou com quatro anos de duração; o ensino médio manteve sua estrutura dual; o Conselho Federal de Educação tinha um poder bastante centralizador, apesar da perspectiva de descentralização (CUNHA, 2007b, p. 112) e a categoria de organização do processo educativo nacional deixou de ser o ensino para ser a educação que continha os graus de ensino.

No que concerne ao ensino superior, a Lei nº 4.024 promulgada em 20 de dezembro de 1961, afirmava que este era componente da educação de grau superior, que os seus objetivos eram a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a

formação de profissionais de nível universitário (BRASIL, art. 66, LDB 4024, 20.12.1961) e que ele poderia se desenvolver em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional (BRASIL, art. 67, LDB 4024, 20.12.1961). Quanto aos cursos do ensino superior, a Lei nº 4.024 afirma em seu artigo 69 que:

Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a 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 o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, art. 69, LDB 4024, 20.12.1961).

Como podemos perceber a Lei nº 4.024 não define nenhum dos cursos que ela propõe, apenas define para quem eles se dirigem. Se atentarmos para a “nova” proposta, vamos observar duas coisas importantes; a primeira, é que a Lei nº 4.024, reproduz o que já vigorava em termos de organização dos cursos no ensino superior, mas com uma novidade, a de que ela recupera a terminologia graduação, da proposta do Estatuto de janeiro de 1946 da Universidade do Brasil, substituindo a terminologia “formação” que havia sido consagrada no Estatuto de junho da UB; e aqui devemos ressaltar que divergimos da posição de Sucupira (1980, p. 12) quando este, analisando essa questão afirma que a terminologia “graduação” é inovadora. Não podemos desconsiderar o Decreto nº 20.445 que, mesmo de vida curta, apresentou uma proposta orgânica de estruturação didático-pedagógica para a Universidade do Brasil em 1946. A segunda questão que merece destaque é que a Lei nº 4.024 mantém explicitados os cursos de pós-graduação, assim como os de especialização, aperfeiçoamento e extensão, mas os legisladores simplesmente suprimem do texto da Lei o curso de doutorado. Situação semelhante a essa já havia ocorrido com a legislação da década de 1911, da qual simplesmente foi suprimida a titulação de doutor e seu diploma, mas nesse caso deveu-se ao processo de desoficialização do ensino, consignado na Reforma Rivadávia onde o Estado perdia [...] a titularidade do monopólio da validade oficial dos diplomas e certificados e tal prerrogativa [...] passava a ser das próprias instituições de ensino superior (CURY, 2009)

Outro aspecto interessante que podemos observar é que a Lei nº 4.024 não define cursos universitários, mas se refere a cursos que poderão ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior. Esse aspecto vale uma reflexão porque ele é um dos aspectos da LDB que deixa transparecer que diversos cursos poderão ser ministrados em diversos estabelecimentos de ensino superior. A universidade não será efetivamente “o” estabelecimento do ensino superior, mas um deles. A LDB não fecha em cursos universitários, mas cursos que poderão ser ministrados em estabelecimentos de ensino superior. Essa ideia de diversificação de estabelecimentos de ensino superior, que não apenas universidades, se apresenta coerente com o avanço da oferta de ensino superior pelo setor privado que efetivamente estava sendo reconhecida na lei a oportunidade de expandir-se nesse ramo de ensino, fenômeno que já vinha se construindo e aumentaria após a instauração da Ditadura Militar (CUNHA, 2007b, p. 114).

No que se refere à pós-graduação, como podemos ver, nossa primeira LDB efetivamente deixa uma lacuna, a exemplo do que já havia ocorrido em 1946 com o Estatuto de junho da UB. Talvez esse silêncio tenha sido proporcional às inúmeras ideias contraditórias que permearam o debate da LDB no que se refere a pós-graduação no período que vai de 1948 até sua aprovação em 1961, conforme nos afirma Sucupira;

breve exame do projeto inicial e de alguns dos substitutivos nos proporciona uma boa mostra das ideias inadequadas e imprecisas sobre a pós-graduação no longo processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases. Uma constante que se afirma em todas essas fórmulas é a fixação no caráter profissional do ensino superior, mesmo quando a pós-graduação é concebida em termos de doutoramento (SUCUPIRA, 1980, p. 13).

Encontramos ainda em Sucupira (1980) a afirmativa de que foi pelo substitutivo “Nogueira da Gama” que a organização de cursos que ficou estabelecida na Lei nº 4.024 foi possível, pois este distinguia a pós-graduação propriamente dita da especialização e do aperfeiçoamento e que:

o documento refletia uma concepção amadurecida da pós-graduação, que já **começava a impor-se naquela época**. Note-se que o substitutivo Nogueira da Gama é posterior à apresentação do plano da Universidade de Brasília e do projeto de lei que a instituiu (1980, p. 14. Grifo nosso).

Vemos aqui, mais uma vez, Sucupira insinuando um ineditismo da proposta de pós-graduação contida na Lei nº 4.024, mas vale ressaltar que o substitutivo Nogueira da Gama foi rejeitado em sessão do dia 3 de agosto de 1961 (SAVIANI, 2008b, p. 17), portanto, seus dispositivos não se incorporaram ao texto da Lei nº 4.024/61, além do mais e, mais uma vez, para sermos coerentes com os estudos efetivados até aqui, não podemos deixar de ressaltar que o ineditismo dos termos e da proposta de “graduação e pós-graduação” se deu com o Estatuto de janeiro de 1946 da UB. Foi ele que apresentou uma proposta clara e organizada de pós-graduação, até mais coerente do que a da LDB 4.024. Lá a pós-graduação não só era uma categoria de curso universitário, como trazia suas modalidades explicitadas, quase exatamente como depois Sucupira proporia em seu parecer. Mas um aspecto deveras interessante dessa afirmativa de Sucupira é reconhecer que o substitutivo foi formulado após a apresentação do Plano da Universidade de Brasília e do projeto de lei que a instituía, ou seja, temos aqui uma indicação de que a proposta da UnB, efetivamente faz a lei avançar no que se refere à instituição da pós-graduação.

Com uma estrutura normativa e organizacional razoavelmente estabelecida nas universidades dos centros mais desenvolvidos como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas e Rio Grande do Sul, com universidades federalizadas na maioria dos estados, com as Pontifícias Católicas já em franco desenvolvimento e as escolas isoladas espalhadas pelos diversos estados do país, as instituições do ensino superior que vão articular propostas de ensino superior diferenciadas serão o Instituto Tecnológico de Aeronáutica o ITA e a Universidade de Brasília, novas expressões de “laboratórios de experiências no ensino superior” pelo governo federal e que se diferenciam exatamente porque dão um lugar privilegiado aos processos de pós-graduação em sua organização didático-pedagógica. O ITA com cursos de especialização ainda na década de 1950 e a Universidade de Brasília com sua proposta completamente inovadora, tanto do ponto de vista estrutural quanto no organizacional no que se refere às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A experiência pioneira da Universidade de Brasília é reconhecida historicamente. Ela é efetivamente nossa primeira instituição que não se constituiu como resultante de aglomeração de escolas. Dentre seus principais idealizadores temos Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira; no espaço de pouco mais de dois anos entre 1958 e

1961, a Universidade de Brasília sairia da mente de seus proponentes para seus primeiros prédios em meio ao cerrado goiano.

Com uma proposta estrutural e organizacional completamente inédita na história do ensino superior brasileiro, a UnB se constituiu mais célere que a própria LDB e se materializou na onda desenvolvimentista de Juscelino que se empenhou em transferir a capital federal para o planalto central do Brasil. Não vamos aprofundar o debate de suas inovações, mas delas queremos abordar o que de mais significativo interessa a este trabalho, e que para nós é o ponto mais relevante na história do ensino superior em nosso país, que é a proposta radical de fazer da UnB uma universidade devotada ao desenvolvimento da pesquisa como função universitária radicalmente assumida no interior da nova instituição, enquanto sua vocação científica. Essa perspectiva se materializava na proposta articulada dos institutos centrais, das faculdades e de seus órgãos complementares, com uma entrada única do estudante e a possibilidade de diversos tipos de formação, que passavam pelo bacharelado, por diplomas profissionalizantes, pela licenciatura e, principalmente, como culminância dessas possibilidades, pela formação pós-graduada que se materializaria em mestrado e doutorado. Darcy Ribeiro, em discurso de homenagem a Anísio Teixeira e lembrando a parceria entre os dois, atribui a Anísio o empenho em efetivar uma proposta de formação de altos quadros técnico-científicos.

Seguiram-se anos de trabalho alegre e fecundo, centrado principalmente no planejamento do sistema educacional que se iria implantar na nova capital - Escolas-parque e Escolas-classe. Inclusive e principalmente a criação da Universidade de Brasília, cuja concepção interessou vivamente a toda a inteligência brasileira, especialmente à comunidade científica. Anísio e eu discutíamos sem parar, quase sempre concordando, mas às vezes discordávamos. Isto foi o que ocorreu, por exemplo, quando Anísio se fixou na ideia de que a UnB só devia ter cursos de pós-graduação. Afinal, concordou comigo e com nosso grupo acadêmico, que era indispensável um corpo estudantil de base, sobre o qual os sábios se exercessem, fecundamente, cultivando os mais talentosos para que eles próprios se multiplicassem. Mas a preocupação de Anísio com a pós-graduação frutificou e foi na UnB que se institucionalizou o 4º nível, como procedimento orgânico da universidade brasileira (RIBEIRO, 1995, p. 35-36).

Cabe ressaltar que a UnB em sua primeira comissão de planejamento foi formada por pessoal engajado com a pesquisa no cenário nacional; Anísio Teixeira era nada mais, nada menos, que diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); João Christovão Cardoso era presidente do Conselho Nacional de Pesquisas;

Almir Castro era diretor de programas da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Ernesto Luiz de Oliveira Júnior era presidente da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI); Pedro Calmon era reitor da Universidade do Brasil; e Darcy Ribeiro era professor de antropologia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e também coordenava a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CUNHA, 2007b, p. 141-142).

A regulamentação da base normativa da UnB se deu num processo rápido de sucessivos atos que buscavam dar-lhe base legal, inclusive sendo ressaltado no projeto de lei que foi enviado por Juscelino Kubistchek, em seu artigo 14, que “Na organização de seu regime didático, inclusive do currículo de seus cursos, [...] não estará adstrita às exigências da legislação geral do ensino superior, ressalvado o que dispõe o parágrafo único deste artigo quanto aos diplomas profissionais” (BRASIL, Mensagem 128, 21.04.1960). Compreendemos que essa ampliação de possibilidades para a UnB se dava por suas propostas, que já sabiam serem inovadoras e também por conta da LDB ainda não estar aprovada. Mas a LDB inodora e amorfa foi aprovada em 20.12.1961 e a UnB cheia de novidades e com novo perfil de instituição universitária foi inaugurada em 21 de abril de 1962, tendo sido construídos os seus prédios em 59 dias, onde antes era só cerrado e cujo auditório para inauguração foi terminado de montar apenas vinte minutos antes do início da solenidade (UnB, 1962, Plano Orientador da Universidade de Brasília, s/p.)

A questão da pesquisa e da pós-graduação aparecem no Estatuto da Universidade de Brasília, Decreto nº 1.872, de 12 de dezembro de 1962, de forma intrincada e algumas vezes aparentemente contraditória, mas essas características na realidade faziam parte de um sistema completamente inovador que se articulava a uma LDB onde a questão da pós-graduação era aquele “menos que é mais”, ou seja, algo apenas delineado, mas que dava uma abertura para diversas perspectivas. Vejamos como isso se estabeleceu no interior da UnB.

A UnB se declarava em seu artigo 1º uma “instituição não governamental de ensino superior, de pesquisa e estudo em todos os ramos do saber, e de divulgação científica, técnica e cultural [...] unidade orgânica, dotada de plena autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar”, cujas finalidades contidas em seu artigo 2º seriam:

I - Formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas, para os problemas com que defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social;

II - Complementar a formação científica, cultural, moral e física da juventude universitária;

III - Preparar profissionais de nível superior e especialistas altamente qualificados em todos os campos do conhecimento capazes de promover o progresso social mediante a apuração dos recursos da ciência e da técnica;

IV - Congregar cientistas, intelectuais e artistas assegurando-lhes os meios materiais e as condições de independência para se devotarem à ampliação do conhecimento, ao enriquecimento da cultura ao cultivo das artes e à sua aplicação a serviço do Homem;

V - Colaborar, com estudos sistemáticos e pesquisa originais, para melhor mas completo [sic] conhecimento da realidade brasileira em todos os seus aspectos (BRASIL, Decreto 1.872, 12.12.1962).

Vamos aqui concordar com CUNHA (2007b, p. 142) que dentre as finalidades colocadas pela UnB o inciso primeiro de seu artigo 2^o é completamente inovador, pois assume o papel social da universidade como instituição que forma cidadãos para uma sociedade democrática que visa seu desenvolvimento próprio; toda a ideologia do nacional desenvolvimentismo estava gravada ali.

No que concerne à pesquisa esta aparece 22 vezes no texto do Estatuto adquirindo significados diversos, mas todos convergindo para a ideia de que a pesquisa era constituinte da universidade como sua finalidade e um de seus objetivos; como função dos professores; como aptidão dos alunos que deveria ser trabalhada; como atividade das faculdades; como ação a ser materializada em planos de atividades; como atividade a ser induzida por meio do pagamento de bolsas; como item contratual de atividades dos professores e critério de admissão para as categorias docentes; enfim a pesquisa permeia todo o estatuto da UnB; ela institui-se ação universitária que constituiu diversas perspectivas tanto do ponto de vista das estruturas quanto das práticas a serem desenvolvidas no interior da Universidade. Sobre isso Ribeiro assim se manifesta:

O que nos propúnhamos era, por conseguinte, fazer da Universidade de Brasília aquele centro de pesquisas completo, por cobrir todas as áreas, e organicamente integrado numa estrutura unificada, que lhe permitisse operar num alto nível, tanto para o cultivo e o ensino da ciência, como para o estudo crítico dos temas socialmente relevantes, e ainda para a realização das pesquisas de maior importância estratégica para o desenvolvimento autônomo do Brasil (1995, p.150-151).

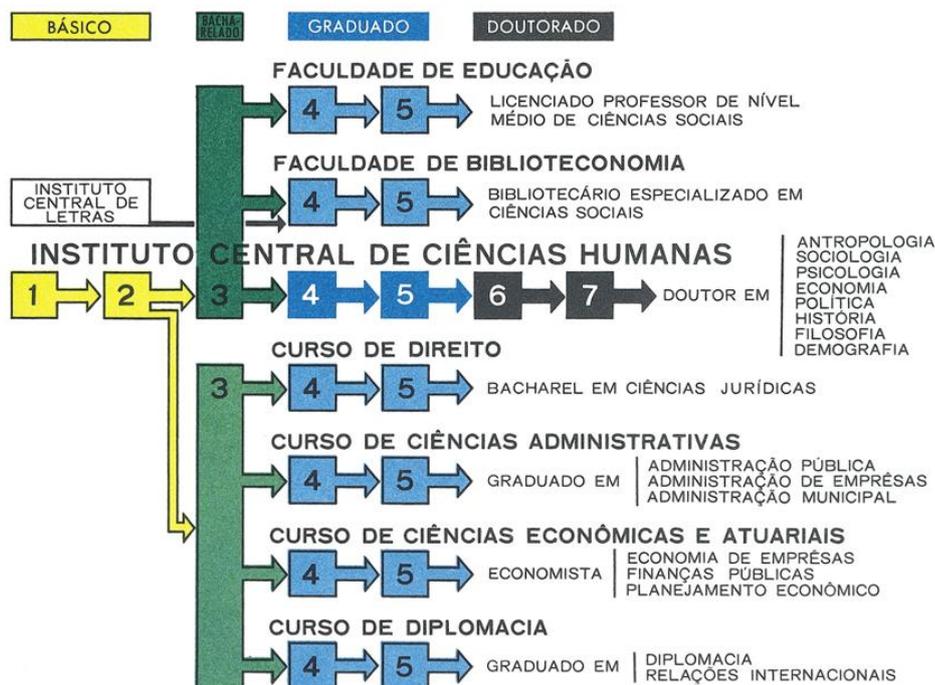
Se essa complexidade da ação da pesquisa demarca a intenção dos idealizadores da UnB, de certa forma não lhe define um lugar específico, mesmo que afirme que o departamento é a menor unidade da universidade e que lá articular-se-iam as atividades de ensino e pesquisa do interior das faculdades e institutos. De qualquer forma, o Estatuto da UnB de 1962, a exemplo do Estatuto das Universidades de 1931, mas agora de uma forma mais amadurecida e moderna, mais uma vez reafirma a pesquisa como função básica do ensino superior universitário e propõe novas formas de organização da pós-graduação. Vejamos como essas questões da pós-graduação aparecem.

Em seu artigo 62, o Decreto nº 1.872, de 12.12.1962, afirma que a universidade ministrará cursos de:

- I - Graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e obtido classificação em concurso de habilitação;
- II - Pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- III - Especialização, aperfeiçoamento e extensão ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos à matrícula de candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (UnB, Decreto nº 1.872, 12.12.1962).

Como podemos ver ele repete exatamente o que está na LDB nº 4.024, mas a forma como operacionalizará isso será inovadora na história do ensino superior brasileiro. Sobre a pós-graduação, concretamente desenvolvida via mestrados e doutorados, onde se articulava a produção de conhecimentos e a necessária reprodução de pesquisadores e técnicos de alto nível, ela aparece citada no estatuto 12 vezes, ora como curso, ora como ciclo, ora como nível de ensino; esse detalhe a princípio insignificante revela mais uma vez que se a pesquisa é uma ação clara constituinte da universidade, a pós-graduação ainda não é tão clara assim, apesar de na prática estar ligada aos mestrados e doutorados. E aqui, um dado que nos chamou atenção é que nos esquemas dos percursos dos estudantes contidos no Plano Orientador da Universidade de Brasília de 1962, e no caso abaixo em que estamos reproduzindo o do Instituto Central de Ciências Humanas, a pós-graduação não consta como percurso formativo. Como podemos observar no esquema a seguir, a graduação aparece explicitada, mas a pós-graduação não e, em seu lugar, temos o doutorado como percurso final.

Imagem 3: Esquema dos percursos formativos do estudante na Universidade de Brasília no Instituto Central de Ciências Humanas



Fonte: (UnB, 1962, s/p.)

Além desse dado, destacamos também que os termos doutorado e mestrado ocorrem no estatuto cinco e quatro vezes respectivamente, ora como curso, ora como programas de estudos. E aqui temos um termo não tão novo na legislação, mas que está claramente estabelecido no artigo 9º que trata da competência dos institutos centrais da UnB;

Art. 9º - Aos Institutos Centrais cabe ministrar, integradamente com suas atividades de estudo e pesquisa:

I - cursos introdutórios, a todos os alunos da Universidade, a fim de lhes dar o preparo intelectual e científico básico para seguirem os cursos profissionais ou de especialização;

II cursos complementares, aos estudantes que desejam seguir a carreira do magistério ou de biblioteconomia:

III - cursos de graduação em ciências, letras e artes, aos alunos que revelarem maior aptidão para pesquisa e estudos originais;

IV - **programas de estudo para mestrado e doutorado** (UnB, Decreto nº 1.872 de 12.12.1962. Grifo nosso).

Lembremos que os chamados “programas de estudos”, até então existentes na experiência de doutoramento no Brasil, estavam ligados a práticas de estudos individualizados e desvinculados de cursos organicamente estruturados, mas essa perspectiva aqui, que aparentemente se coloca inclusive como uma contradição da legislação, a compreendemos como um mote de uma das grandes inovações da UnB, que se referia à articulação entre a pós-graduação, a reprodução de quadros para o magistério superior e a carreira docente. Os idealizadores da UnB colocavam para esta o desafio de formar “cérebros” para si própria e para o ensino superior do Brasil inteiro, galgando então o que Darcy Ribeiro denomina de ascensão ao quarto nível.

Um dos projetos fundamentais da UnB, larga e maduramente planejado, era o de ajudar as universidades brasileiras a dar o passo decisivo para o seu amadurecimento. Refiro-me à instituição de um **sistema regular de pós-graduação, não através de programas eventuais de mestrado e doutoramento, mas de uma verdadeira ascensão ao quarto nível de educação**. Isto é, acrescentar às redes de ensino de nível primário e secundário e ao terciário, que é o superior, um quarto nível correspondente à pós-graduação. Somente alcançando este nível, aliás, uma universidade passa a merecer este nome. Isto porque só com este passo ela se capacita a preparar sistematicamente seus próprios quadros docentes, libertando-se da dependência com respeito a outros núcleos universitários que os provejam. Assim é, ademais, porque só com a implantação de programas de pós-graduação pode a universidade libertar-se das formas clientelísticas e medievais de renovação dos seus quadros docentes (1995, p. 158-159. Grifo nosso).

Essa proposta se colocava concretamente contra o sistema de cátedras onde o catedrático detinha não só o poder de designação de seus auxiliares, mas também ao compor as estruturas de decisão da universidade dominava a política universitária representando as elites dirigentes que efetivamente acreditavam poder decidir em nome de todos. João Cláudio Todorov, aluno da Unb nesse período e que na década de 1990 veio a ser seu reitor, sobre as experiências inovadoras da pós-graduação na UnB assim se manifesta:

Minhas lembranças remontam ao ano de 1963. Junto com outros colegas passei a fazer parte da equipe de Psicologia que, em São Paulo, preparava-se para assumir o trabalho na UnB. De forma coletiva organizamos tudo aquilo que acreditávamos necessário para a nova aventura acadêmica. Meu posto era de "instrutor". Como outros jovens recém-formados, vislumbrava a possibilidade de seguir uma carreira acadêmica, oportunidade então oferecida por esta instituição. Ela havia quebrado o sistema de cátedra, vigente nas outras universidades, e implantava um sistema de ingresso na carreira docente, por meio dos estudos de pós-graduação, de uma forma

renovadora. Não se buscava o título pelo título. Ser aprendiz com os grandes mestres era a certeza de fazer parte de um coletivo imbuído de uma missão. A novidade entusiasmava um número cada vez maior de jovens, consciente da necessidade de mudar o país. Além da satisfação pessoal de participar, sob a tutela de grandes mestres, da construção de uma universidade diferente. O espírito coletivo criava uma sensação de fortaleza. Afinal, alguns anos depois, seríamos parte de grandes grupos de pesquisa, e aos poucos, nos tornando, também, condutores na formação de profissionais que seriam o espelho de um novo Brasil. Éramos os "instrutores" ao mesmo tempo alunos de pós-graduação e professores e exercíamos a docência sob a direção dos pesquisadores mais qualificados. Muitos deles eram nossos orientadores de tese (1995, p. 57).

Como podemos ver, a proposta de pós-graduação da UnB era completamente inovadora, mas não respondia sistemicamente a um projeto de ensino superior para o país, dado inclusive, algo que seus idealizadores tinham clareza, que era a falta de quadros para implementação desse modelo. Por isso a necessidade de assumir essa questão de forma tão contundente.

Em Brasília, o que pretendíamos era instituir um programa de pós-graduação dentro de um sistema integrado de formação do magistério, através da vinculação expressa dos *títulos e graus* acadêmicos com os cargos da carreira docente. Seu funcionamento ensejava simultaneamente a ampliação das atividades científicas e a preparação maciça do corpo docente de nível superior altamente qualificado de que necessitava não só a Universidade de Brasília, mas toda a rede universitária brasileira. [...] **Nós bem sabíamos que seriam precisos pelo menos dez anos de esforço continuado para criar e amadurecer um Instituto Central efetivamente capacitado a dominar, cultivar e aplicar autônoma e criativamente o saber no seu campo de especialidade, a fim de operar, responsabilmente, com programas de pós-graduação** (RIBEIRO, 1995, p.158. Grifo nosso).

As inovações da UnB devem ser compreendidas no contexto do movimento que a historiografia do ensino superior universitário brasileiro já convencionou denominar de Reforma Universitária. Esta pode ser compreendida como um movimento que se inicia timidamente no Brasil ainda na década de 1920, por estudantes influenciados pela Carta de Córdoba, expressão maior do movimento reformista da universidade latino-americana e culmina numa síntese conservadora com as reformas legais estabelecidas pela Lei nº 5.540, em 1968.

As disputas estabelecidas no processo da reforma universitária na perspectiva de Florestan Fernandes (1979) se materializavam entre setores progressistas que pouco a pouco qualificaram suas críticas para além das questões técnicas, ampliando-as para as relações que efetivamente travam universidade e sociedade e setores conservadores que

não queriam modificar o perfil tradicional da universidade brasileira que representava uma instituição de reprodução das elites dominantes, de formação de quadros dirigentes do país impregnados pela ideologia liberal, que defendiam a manutenção das relações de poder no seio da sociedade. Os primeiros eram representados pelos estudantes e professores engajados com essa perspectiva e os segundos pelas elites culturais que podiam ser identificadas por setores no interior da própria universidade como os catedráticos que hegemonizavam a política universitária, como o próprio governo representando os interesses das elites nacionais contrárias a mudanças estruturais na sociedade e logo na própria universidade, que como universidade conglomerada continuava voltada para a formação de pequenos setores elitistas.

Nesse contexto, a própria UnB surge em meio aos I e II Seminário Nacional da Reforma Universitária, realizados respectivamente pela União Nacional dos Estudantes (UNE) na Bahia, de 20 a 27 de maio de 1961 e Curitiba, de 17 a 24 de março de 1962, onde os estudantes, parte que defendia posições mais avançadas em relação à reforma universitária, se reuniram para discutir e apresentar suas propostas e um Seminário de Reitores, convocado pelo ministro da Educação logo após o Seminário dos Estudantes em 1961, o Simpósio Nacional de Reitores, onde estes também apresentaram suas sugestões, sendo que delas foi concretizada o “Fórum Universitário”, que deveria segundo Cunha,

fazer convergir – e integrar – as demandas dos estudantes expressas na Carta da Bahia; dos reitores, manifestadas no simpósio; e do CFE, recém-instalado mas cheio de poderes. Se essa integração fosse possível, o MEC teria condições políticas para dirigir a reforma universitária no Brasil. Vã esperança! Se havia diferenças entre os estudantes quanto ao rumo a ser tomado pela reforma, elas não eram menores entre eles, tomados em conjunto, e os reitores e catedráticos (2007b, p. 202).

Se o surgimento da UnB representa incontestavelmente inovação no ensino superior universitário brasileiro, como já afirmamos acima, ele não representa uma resposta sistêmica à universidade brasileira, mas aqui cabe uma afirmação de nossa parte. Se ela não trazia essa resposta sistêmica, ela trazia o que de mais significativo podemos compreender dentre suas inovações, que foi a inserção da pesquisa como princípio e práticas estruturalmente constituídas no interior da universidade e a organização dos percursos universitários diferenciados culminando com os estudos pós-graduados. Esse era o menos, que podia ser mais, no vácuo legislativo da LDB 4.024, de

1961, e que poderia ser um “mais ou menos” numa aplicação sistêmica do Estado no seu sistema universitário como um todo.

Esse desenho universitário, apesar de Ribeiro (1995, p. 155-156) afirmar que contrastava com o sistema norte-americano, indiscutivelmente é influenciado pelo sistema estadunidense e aqui temos a concordar com a posição de Cunha (2007b) que afirma:

a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas ideias (p. 24).

As negociações com os EUA que envolviam o ensino superior já estavam em curso desde a década de 1950, principalmente nas parcerias com universidades onde acordos eram firmados de universidade a universidade, mas a discussão efetiva e orgânica sobre o ensino superior como um todo com os EUA começou a se dar no contexto das políticas da “Aliança para o Progresso”, que por meio da United States Agency for International Development (USAID), criada para se constituir como agência de desenvolvimento, vinculada ao Departamento de Estado norte-americano, tinha como objetivo ser a instância operacional de distribuição dos recursos previstos para a ajuda externa global americana visando o desenvolvimento dos países da América Latina. As negociações com a aliança efetivamente já vinham desde o Governo de Jânio Quadros (RIBEIRO, 2006).

É nesse contexto que a primeira delegação americana desembarca no Brasil, simultânea ao golpe militar, com objetivos de efetuar estudos que permitissem a organização das formas de financiamento externo voltado para o ensino superior, via USAID. O primeiro grupo de consultores desembarcou no Brasil em 16 de março de 1964, já no olho do furacão entre o Comício da Central em 13.03.1964 e a Marcha da Família com Deus em 19.03.1964. Da avaliação que realizaram as únicas instituições consideradas adequadas ao ensino superior universitário foram o ITA e a UnB (CUNHA, 2007c, p. 156). As universidades em geral foram consideradas inadequadas em termos qualitativos e quantitativos. Suas posições foram sintetizadas no Relatório

Gardner e com o golpe de 31 de março retornaram logo em seguida para os Estados Unidos. Mas dentre suas conclusões apontaram para que o financiamento do ensino superior brasileiro se desse como um programa próprio e não subordinado a outro. Além disso, o referido relatório apontava para as necessidades de “mudanças institucionais” (CUNHA, 2007c, p. 158). Mas estas não cabiam à USAID em si realizar, devendo o próprio governo realizá-las, no que contaria, então, com o assessoramento da agência externa para planejá-las e executá-las.

É após o desembarque desta primeira missão USAID em 16 de março de 1964 que se dá a invenção da pós-graduação no Brasil. Esse é o ponto de inflexão na história do sistema de ensino superior universitário no Brasil e esse ponto de inflexão se materializa por meio do Parecer de nº 977, de 3 de dezembro de 1965, que foi elaborado por uma comissão do Conselho Federal de Educação e que ficou conhecido através de seu relator Newton Sucupira, passando para a história como Parecer Sucupira. Todas as outras normatizações vindas depois dele têm o sentido de efetivamente dar forma à nova feição de universidade que nosso ensino superior deveria ter na nova conjuntura que se ordenava.

Das análises que a Comissão conhecida como Higher Education Team efetivou em março de 1964, a mais significativa foi a conclusão da inadequação do ensino superior universitário brasileiro, mas isso não era nenhuma novidade entre nós; nem entre os setores mais progressistas, nem entre os conservadores, nem entre os intelectuais, nem entre os setores da burocracia estatal, esse era, de modo geral, um grande consenso reconhecido por todos e que se colocava como necessidade a ser superada e que tinha como questão fulcral, o fato de nossas universidades não terem um *locus* próprio para a pesquisa que gerasse de forma substantiva quantitativa e qualitativamente produção de conhecimento e a formação de quadros próprios. As questões tradicionalmente apontadas pela literatura como a questão das cátedras e da estrutura das universidades em nossa compreensão são secundárias na análise desse processo. A questão fulcral referente ao ensino superior universitário naquele momento era dar ênfase a sua atuação como instituição de ensino e de produção sistemática de conhecimento e formação de quadros para atuação no próprio ensino superior, dentro de uma nova conjuntura que o país assumia. Essa questão também é ressaltada na análise realizada por Anísio Teixeira no livro “Ensino superior no Brasil: análise e interpretação

de sua evolução até 1969” publicado em 1989 pela Editora da Fundação Getúlio Vargas, mas cujos textos foram escritos contemporaneamente ao processo da reforma ou logo após ela.

A real necessidade é a de criar uma nova escola, a escola pós-graduada para estudos profundos e avançados, destinados à produção do conhecimento e do saber, o qual irá ser ensinado na própria universidade em seus níveis de pré-graduação. Essa escola pós-graduada não será a simples extensão das atuais escolas, mas uma escola mais alta, à maneira das grandes écoles de Napoleão, que venha a ensinar após os próprios cursos das faculdades de filosofia e economia, e após os cursos profissionais longos de formação superior, de que atualmente dispomos. Essa nova escola pós-graduada passa, em rigor, a ser o centro e a cúpula da nova universidade, a qual manterá seus atuais cursos pós-secundários de pré-graduação para a introdução às múltiplas culturas modernas e para a formação profissional que for possível nesse nível e também os cursos profissionais de nível verdadeiramente superior das carreiras longas, mas saberá que tais cursos somente se manterão em dia com o progresso do conhecimento humano se, na nova escola pós-graduada, estiver a universidade formulando e reformulando esse novo saber, para o próprio ensino nos cursos regulares de pré-graduação e formação profissional superior. A escola pós-graduada é o centro de formação do professor de ensino superior e dos pesquisadores e cientistas humanos, sociais e físicos de todo o país (TEIXEIRA, 1989).

Nessa perspectiva o ano de 1965 foi profícuo em estudos e debates sobre o ensino superior em nosso país. Durmeval Trigueiro apresentou em 8 de março para o CFE seu estudo “Sobre planejamento do ensino superior - esboço de uma metodologia”; em junho de 1965 Rudolph P. Atcon foi contratado pela Diretoria de Ensino Superior para “propor as alterações estruturais que julgasse necessárias para as universidades brasileiras”, estudo que realizou entre junho e setembro de 1965 (CUNHA, 2007c, p. 188); em junho desse mesmo ano foi firmado o convênio entre o MEC através de sua Diretoria de Ensino Superior e a USAID visando a constituição de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES), a qual segundo Cunha (2007c) não foi tão bem aceita pelo CFE o que levou ao termo aditivo de 22 de setembro que determinava que seriam submetidos ao CFE os nomes dos integrantes brasileiros para compor a EPES, assim como todas as recomendações e planos que fossem por ela elaborados.

E na dinâmica desses eventos se dá uma culminância, no mês de dezembro de 1965, com dois atos de caráter normativo que se articulam entre si, dando margem para que seja instituída a pós-graduação como Tradição Inventada. São eles o Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965 que conceitua a pós-graduação e a Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, Estatuto do Magistério. Apesar de terem sido publicados com três

dias de diferença, sua formulação é simultânea e essa engenharia normativa, que se dá de forma articulada, é explicitada no próprio Parecer Sucupira:

o que nos propõe o sr. Ministro importa não apenas em definir, mas em regulamentar a pós-graduação. Ora, no regime instituído pela Lei de Diretrizes e Bases, a competência do Conselho para regulamentar cursos superiores estende-se somente àqueles que se enquadram nos termos do art. 70, isto é, os que habilitam à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissão liberal. Desde que a lei não distingue, segue-se que tais cursos podem ser de graduação ou pós-graduação. Por enquanto, existe apenas um curso de pós-graduação que satisfaz a essas condições, estando, por isso mesmo, sujeito à regulamentação por parte deste Conselho, que é o curso de orientação educativa.

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases não poderia o Conselho regulamentar os cursos de pós-graduação em geral, condicionando o funcionamento desses cursos à sua prévia autorização ou determinando-lhe a forma e estrutura.

No entanto, com a aprovação do Estatuto do Magistério é possível regulamentar-se a pós-graduação, desde que o art. 25 do Estatuto confere ao Conselho a competência para definir os cursos de pós-graduação e as suas características.

Atendendo à solicitação do sr. ministro e cumprindo desde já a determinação do Estatuto do Magistério, procuraremos neste parecer definir a natureza e objetivos dos cursos de pós-graduação, à luz da doutrina e do texto legal, concluindo por apresentar as suas características fundamentais na forma da exigência legal (CFE, Parecer 977/1965, aprovado em 3 dez. 1965).

Como podemos ver a grande questão posta pelo ministro da Educação ao CFE e apresentada por meio do Parecer Sucupira é a definição e regulamentação da pós-graduação, cuja competência para normatizar concretamente não cabia ao CFE, visto não serem a princípio os cursos de pós-graduação tidos como cursos que habilitassem à obtenção de diploma para o exercício de profissão liberal, mas havia um curso claramente apontado pelo parecer que tinha esse caráter, que era o curso de orientação educativa, ou seja, permanecia na prática das experiências em desenvolvimento no país, cursos de pós-graduação com caráter profissionalizante, situação que se confundia com a graduação e, concretamente, era esse caráter predominantemente profissionalizante da universidade que deveria ser superado, para que esta atingisse um nível mais avançado de desenvolvimento em nossa própria formação social. Dessa maneira, se fazia necessário definir afinal, o que seria a pós-graduação no ensino superior brasileiro, até mesmo porque no contexto das relações internacionais, de alianças com os EUA e suas fontes de financiamento, esse era o desafio a ser imediatamente superado na nova conjuntura que se estabelecia em nosso país.

A reforma, em virtude disto, não se fez dentro da universidade, pelo debate e resultante consenso do magistério, mas por atos legislativos a princípio permissivos e depois coercitivos que impuseram a reestruturação dentro das grandes linhas do modelo da Universidade de Brasília. Houve verdadeira proliferação de leis e decretos reformuladores. A partir de 1966, quando teve início o movimento de reorganização do ensino superior, promulgaram-se 21 atos legislativos sobre a universidade e o ensino superior, fora 39 outros de legislação correlata. Daqueles primeiros 21, 12 são sobre a universidade e o ensino superior, três sobre o seu magistério, quatro sobre finanças e recursos e dois sobre estudantes e vida estudantil (TEIXEIRA, 1989).

A reforma não se fez dentro da universidade nem poderia fazer-se assim naquele momento, pois o movimento que se estruturava em nossa sociedade era de ruptura política para preservação da ordem socioeconômica tendo em vista “ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência” (SAVIANI, 2011, p. 364). A ruptura política exigia respostas rápidas a um dos setores que necessitava de inovações para sua própria reprodução, que era a universidade. O Parecer Sucupira representou essa resposta rápida. Ele rompeu o caráter do padrão das escolas superiores e universidades conglomeradas. É o Parecer Sucupira que efetivamente inicia a reforma, indicando claramente o diferencial que deveria estabelecer-se no interior das universidades para que estas assumissem uma feição inédita na nova ordem estabelecida, tanto do ponto de vista das práticas internas à própria universidade, como no papel assumido por esta instituição no interior da sociedade brasileira.

A universidade com a pós-graduação claramente instituída é o grande produto do movimento da reforma universitária. Sua instituição como Tradição Inventada dá início a um novo ciclo na história de nosso ensino superior universitário no país. Se a escola padrão superior e/ou universidade conglomerada marcaram o chamado período de substituição das importações, pautado numa perspectiva de industrialização com bases minimamente nacionais, onde a profissionalização era a ênfase do trabalho universitário; a universidade com a pós-graduação enquanto tradição inventada se constituirá como marca do período do modelo associado – dependente, cuja instauração foi assumida pela ditadura que “promoveu uma aceleração na transformação das forças produtivas, logrando um crescimento econômico que elevou a média da expansão capitalista nos últimos cinquenta anos, como ficou reconhecido nos anos do milagre brasileiro” (OLIVEIRA, 2006, p. 266). Podemos afirmar que respeitadas diversas

conjunturas que se efetivaram de 1965 até hoje (2017), ainda vivemos nesse formato de universidade instituído nos anos de 1960.

Quando Minto (2011) defende que a miséria é a categoria que melhor representa as relações entre o desenvolvimento da particularidade brasileira e suas relações com o desenvolvimento do modo de produção capitalista no que se refere à forma pela qual se desenvolveu a educação superior principalmente a partir do Golpe Militar de 1964, ele faz isto tratando de mostrar

que os problemas do desenvolvimento educacional brasileiro são também os problemas (contraditórios e complexos) do desenvolvimento do MPC sob condições particulares. A educação da miséria representa o horizonte histórico dentro do qual a educação pode se realizar numa formação social sobre a qual a irradiação do MPC impõe limites estruturais, que não permitem o desenvolvimento de experiências educacionais autônomas e emancipadoras para as maiorias. Com isso busca-se reforçar seu sentido enquanto educação da particularidade brasileira, com funções adequadas a esta realidade e não a qualquer “modelo” de interação educação superior-sociedade abstraído de outras experiências históricas, ainda que estes possam ajudar a entender nossas especificidades (p. 46).

Se a educação da miséria, por um lado, representa os limites que não permitiram o desenvolvimento de “experiências educacionais autônomas e emancipadoras para as maiorias”, naquele momento, por outro lado, as reformas realizadas concretamente efetivavam uma nova feição de ensino superior universitário que até então, ainda não havíamos alcançado, e que o próprio processo de reconfiguração da posição do Brasil no interior do modo de produção capitalista, passou a demandar. Essa demanda era a superação conjuntural das então características de nosso ensino superior que requalificando as feições de nossa miséria, proporcionava-lhe aquilo que até aquele momento a história ainda não havia vivenciado de forma orgânica em seu interior, que era o desenvolvimento da pesquisa para a produção de ciência e tecnologia, além da reprodução de quadros de alto nível, caminho estrutural que o ensino superior, tanto nas suas experiências do capitalismo hegemônico quanto nas do socialismo, já vivenciava como cotidianas desde pelo menos o final da Primeira Guerra Mundial.

A experiência mundial do ensino superior, com suas variantes dos modelos-francês, alemão, estadunidense, já havia demonstrado que o processo de produção de conhecimento no interior da universidade associado à profissionalização era a identidade desta instituição em sua expressão mais desenvolvida na sociedade burguesa, avançando no modelo de universidade medieval, que era eminentemente

profissionalizante. As universidades modernas articularam a essa função primitiva as inovações de experimentação do âmbito privado das academias de ciências. Assumir essas características não demandou imediatamente em países do capitalismo hegemônico uma universidade de massas; na Europa e nos Estados Unidos essa questão se processou num ambiente extremamente elitista. A universidade de massas na Europa só começa a se processar com as grandes manifestações de 1968. Nos Estados Unidos as matrículas no ensino superior aumentaram de forma significativa na década de 1950, com programas de (re)inserção de veteranos de guerra no ensino superior (CHISWICK, 2010) e mesmo assim o acesso ao ensino superior dava a possibilidade de carreiras diferenciadas, sendo a “graduation”, a escola de pesquisa destinada a uns poucos.

Como podemos perceber, a pós-graduação na universidade brasileira é uma Tradição Inventada, formalmente institucionalizada que surgiu há pouco tempo entre nós e que se estabeleceu numa conjuntura de rápidas mudanças econômicas, políticas e sociais que demandavam novas práticas societárias para uma realidade que reorganizava padrões já instituídos e que precisavam ser superados; o padrão da escola superior brasileira e/ou universidades conglomeradas, do ponto de vista de sua configuração estrutural foi ultrapassado pela proposta de pós-graduação articulada pelo CFE, por meio da comissão que na figura de seu relator, Newton Sucupira e o Parecer nº 977/65, passou a estabelecer um conjunto de práticas que deveriam ser seguidas pelo ensino superior e que, pelo seu estabelecimento, deveriam inculcar determinados valores e normas de comportamento nas práticas cotidianas do fazer universitário em nosso país que se ligavam diretamente à produção do conhecimento. Vejamos a seguir como o parecer faz isso.

O Parecer do Conselho Federal de Educação, de número 977, foi emitido em 3 de dezembro de 1965, pela Comissão de Educação Superior, que era composta por Antonio Almeida Júnior, seu presidente; Newton Sucupira, seu relator e mais, Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Mauricio Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro Mendes, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel. O texto do parecer é constituído de oito tópicos que se apresentam na seguinte ordem: 1) Definição dos cursos de pós-graduação; 2) Origem histórica da pós-graduação; 3) Necessidade da pós-graduação; 4) Conceito de pós-graduação; 5) Um exemplo de pós-graduação: a

norte-americana; 6) A pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases; 7) A pós-graduação e o estatuto do magistério e 8) Definição e características do mestrado e do doutorado.

O primeiro item do Parecer CFE 977/65, contextualiza sua razão de ser em virtude de uma solicitação do então ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda, que a faz em função de “desenvolver uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos pós-graduados”, por isso solicita ao CFE que a “defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases”. Mas a solicitação do ministro já traz, segundo o parecer, indicações de como o governo compreendia esses cursos, ou seja, o ministro já sinaliza aspectos que deveriam ser levados em consideração pelo CFE. O discurso produzido pelo CFE se produz sobre um discurso anterior que é do próprio governo, representado pelo então ministro da pasta:

Entende o sr. ministro que esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, “equivalentes ao de master e doctor da sistemática norte-americana” [...] Sugere, ainda, que “tais cursos constituam a atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados. Quando, em caráter excepcional, o estabelecimento isolado deva realizar curso de pós-graduação, essa iniciativa deverá ficar sujeita à prévia autorização do Conselho” (BRASIL, CFE, Parecer 977/1965, p.162).

Pode-se perceber que os objetivos da pós-graduação já vêm bem definidos - formar pesquisadores e docentes para cursos superiores; assim como sua estruturação - dois ciclos sucessivos *master* e *doctor* da sistemática norte-americana e a definição de seu *locus* - as universidades. Dessa maneira é a partir dessas premissas que o CFE deveria conceituar e se possível regulamentar a pós-graduação.

O segundo item do parecer que trata da origem histórica da pós-graduação a liga diretamente ao sistema norte-americano de ensino superior, e este, à Faculdade de Filosofia da universidade alemã, sintetizando a discussão de sua estrutura no seguinte aspecto:

a Graduate School, isto é, o instituto que se encarrega dos cursos pós-graduados, será a universidade americana o lugar, por excelência, onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o scholar, se treinam os docentes dos cursos universitários (BRASIL, CFE, Parecer 977/1965, p. 163).

Vê-se que no processo de resgate das origens históricas da pós-graduação, o parecer busca um aporte de segunda ordem, a experiência estadunidense, quando poderia ter se referido de forma mais enfática à experiência alemã, fonte inovadora que ressignificou efetivamente a experiência universitária no mundo ocidental, mas talvez, esse aporte de primeira ordem, não fosse interessante devido às nossas condições contextuais daquele momento, quando o Estado estava compondo suas políticas com os americanos, além da nossa própria experiência referente à Faculdade de Filosofia de inspiração francamente humboldtiana, que na verdade configurou-se de uma forma tão particular, que em muito pouco pode referir-se à faculdade alemã de cultivo da ciência desinteressada e formadora de quadros especializados. De qualquer forma a pós-graduação, símbolo de modernização na nova configuração da universidade brasileira, precisava se formalizar tendo como referência um passado positivo, que não podia ser o seu próprio, pois com ele estava concretamente rompendo, e assim, nada mais pertinente que referir-se ao passado da experiência norte-americana, que apesar de relativamente recente, era o modelo a ser seguido na tradição da pós-graduação brasileira que se inventava.

O terceiro item do parecer, que tratava da necessidade da pós-graduação, apresenta-a como uma inevitabilidade natural do desenvolvimento do saber como especialização no mundo moderno. Para isso criava uma falsa dicotomia entre os limites da graduação e as possibilidades da pós-graduação; compreendemos ser uma falsa dicotomia porque as experiências universitárias de modo geral já haviam apontado que efetivamente essas finalidades de formação tinham, por sua própria constituição, objetivos diversos; mesmo nas mais diversificadas experiências de ensino superior nas sociedades ocidentais, não se abriu mão da profissionalização no interior da universidade em suas carreiras mais elaboradas das atividades liberais e tecnológicas. Então, não havia como confundi-las, nem trocar uma pela outra; mas como o parecer está se contrapondo à nossa experiência particular de escola padrão superior e/ou universidade conglomerada, ele precisava enfatizar as possibilidades da pós-graduação, inclusive apresentando-a como “uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudo que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação” (BRASIL, CFE, Parecer nº 977/1965, p. 164). Essa diversificação buscava superar, segundo o parecer, a “crença simplista de que, no mesmo curso de graduação,

podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo” (BRASIL, CFE, Parecer 977/1965, p.164-165) apresentando dessa forma, a pós-graduação, como um espaço privilegiado de formação de novas sociabilidades ligadas diretamente à formação de um corpo docente universitário qualificado que atendessem à própria expansão de matrículas dos cursos superiores de modo que estes atendessem a expansão industrial brasileira que estava a requerer “profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos” (BRASIL, CFE, Parecer 977/1965, p.165). O parecer termina esse item sintetizando

os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, CFE, Parecer 977/1965, p.165).

Como podemos perceber, a necessidade da pós-graduação estava ligada a “três motivos fundamentais”, que associavam profissionalização de alto nível com desenvolvimento da ciência. Essa articulação dava vazão à expansão da universidade em razão das novas exigências de base produtiva que se reconfigurava, assim como a sua própria reprodução como instituição produtora de conhecimento; além disso, configurava o próprio processo de profissionalização docente no interior da universidade. Esta precisava constituir um grupo profissional mais amplo, socialmente coeso, de modo a formar uma comunidade que tivesse critérios definidos de acesso a ela, dando-lhe um perfil particular, o do professor pós-graduado.

Definida a necessidade da pós-graduação, o parecer busca então cumprir o objetivo para o qual foi solicitado, ou seja, o de conceituar a pós-graduação. Dessa forma, no quarto item desenvolve um discurso que a princípio poderíamos esperar que estabelecesse diferenças entre a graduação e a pós-graduação, seguindo inclusive a lógica do item três, quando estabelece limites da graduação e as possibilidades da pós-graduação. Mas ao invés disso, sua argumentação irá se direcionar para uma contradição que já era histórica em nossa experiência particular de ensino superior que se referia aos cursos de especialização e pós-graduação, contradição que a LDB manteve ao continuar estabelecendo-os como categorias distintas de cursos, cuja diferenciação se dava pelo

pré-requisito de admissão neles, mas que efetivamente não resolvia o problema. Lembremos que essa questão havia sido bem colocada no Estatuto de janeiro de 1946 da Universidade do Brasil, mas se colocou como contradição efetivamente com o Decreto-Lei nº 9.092, sendo rearticulada no Estatuto de junho de 1946 da Universidade do Brasil que revoga o de janeiro e permanece como contradição na LDB de 1961.

Sem resolver efetivamente a questão, pois para isso precisaria reformular a LDB, o parecer a contorna, fazendo a distinção entre pós-graduação *sensu stricto* e *sensu lato*. Em sentido amplo seria pós-graduação “todo e qualquer curso que se segue à graduação”. Logo, os cursos de especialização e aperfeiçoamento poderiam estar contemplados nessa formulação; mas a lógica posicional da pós-graduação no ensino superior só poderia dar-se em relação à graduação, argumento mais do que formal, que não resolve a questão das finalidades dos cursos que se poderiam seguir após a graduação, pois se esta mantém seu caráter de profissionalização inicial, qual a função afinal dos outros cursos que se seguem a ela? Esta era a contradição de fundo que o parecer deveria resolver, pois era essa aura de profissionalização universitária que deveria ser superada com a instituição da pós-graduação que articulasse ensino e pesquisa. Alguns anos mais tarde, rebatendo a crítica de que a reforma universitária brasileira copiava modelos estrangeiros e desprezava o fator histórico de nossa tradição de ensino Superior, Sucupira (BRASIL, MEC, 1972), em documento apresentado no I Encontro de Reitores de Universidades Públicas afirma:

confessamos que, deliberadamente, desprezamos o "fator histórico" de nosso ensino superior que é um dos responsáveis por essa cultura verbalística que ainda nos domina e por nosso tardio despertar para a compreensão científica do mundo e sua transformação pela tecnologia. Não há o que temer por nossas tradições de ensino superior pois, não possuímos verdadeira tradição universitária a defender e a preservar. Uma das condições de êxito da reforma é romper definitivamente com duas tradições: a cátedra e a faculdade autônoma (p. 48).

Dessa maneira, o quarto item do parecer usando uma caracterização que vai do geral para o particular distingue entre duas compreensões de pós-graduação, *lato* e *stricto sensu*; para diferenciá-las o parecer elenca uma série de aspectos, que se materializam concretamente entre o que o parecer denomina de “cursos de especialização e aperfeiçoamento” e a pós-graduação, acentuando o caráter profissionalizante dos primeiros e o acadêmico e de pesquisa dos segundos. Dentre as

diversas diferenças, a mais relevante encontra-se estabelecida no quarto parágrafo do item 4, quando o legislador explicita que:

distinção importante está em que **especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso**, enquanto a **pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação** com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade (ANPED, 2005, p. 165. Grifo nosso).

Como podemos ver a questão fundamental colocada foi uma distinção entre o que eram cursos e o que era “o sistema de cursos”; o parecer aqui não está discutindo apenas categorias de cursos, mas sistemas de cursos. Dessa forma, se a pós-graduação era um sistema de cursos, o outro sistema não eram os cursos de especialização e aperfeiçoamento, mas sim, a própria graduação. Logo, os cursos de especialização e aperfeiçoamento poderiam, inclusive como “cursos eventuais”, que “certificavam sem conferência de grau”, que não abrangiam o “campo total do saber em que se insere a especialidade”, que objetivavam a “especialização e aperfeiçoamento técnico-profissional específico” pertencer aos dois sistemas. Ao efetivar a diferenciação entre “cursos de especialização e aperfeiçoamento” e “sistema de cursos de pós-graduação”, o parecer inventa efetivamente um novo instituto universitário: a pós-graduação conceituando-o da seguinte forma:

Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento [sic] à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (ANPED, 2005, p. 166).

Se observarmos com atenção, ao efetuar a conceituação formal do que seria pós-graduação, o parecer adota uma sutil estratégia de mudança do termo sistema para ciclo, no que é extremamente inteligente, uma vez que tomar rigorosamente o termo sistema iria contra o que propunha a própria LDB de 1961, já que esta se referia a cursos, categorias menores que sistema. O discurso produzido no parecer fica em alguns momentos confuso de se compreender, porque o legislador, ao assumir o caminho em diferenciar “cursos” de “sistema”, que são indubitavelmente categorias diferentes, não

nos apresenta logo de imediato quais seriam então os cursos componentes do sistema de pós-graduação. Ele só vai fazer isso no item oito do parecer quando finalmente apresenta que os cursos da pós-graduação, serão o mestrado e doutorado, definindo-os e caracterizando-os. Mas só faz isso após retornar no item cinco ao “passado positivo” da experiência norte-americana em termos de pesquisa na sua Graduate School; após também apontar novamente a indeterminação da natureza da pós-graduação na LDB no item seis; e ainda após reafirmar a manobra jurídica do Estatuto do Magistério no item sete do Parecer. Mas agora dando-lhe uma justificativa mais “nobre” que era a necessidade de se evitar o “abastardamento” e a aviltação dos graus de mestre e doutor em seu nascedouro de modo a prejudicar a renovação da universidade brasileira (ANPED, 2005, p. 170). Neste item sete, também vemos o parecer mais uma vez explicitar sua própria existência na engenharia normativa articulada para tentar resolver o problema da inovação e modernização do ensino superior universitário brasileiro naquela conjuntura por meio da invenção da pós-graduação.

No item um, quando justifica sua razão de ser em virtude da solicitação do ministro da Educação, o parecer, além desse argumento, dá a entender que se justifica também tendo em vista que, pela aprovação do Estatuto do Magistério, este em seu artigo 25, “confere ao Conselho a competência para definir os cursos de pós-graduação e suas características”. Essa justificativa, numa leitura apressada, induz à compreensão de que os cursos de pós-graduação dariam o privilégio para o exercício da docência superior, mas esta questão não se colocava no estatuto concretamente e o parecer vai desmontar seu próprio argumento inicial, ao afirmar que;

É certo que o Estatuto não confere privilégio a esses cursos para o exercício do magistério. Ora, sem conferir privilégio não seria o caso de invocar o art. 70 da LDB para submeter os cursos pós-graduados à regulamentação. Todavia, entendemos que a competência atribuída ao Conselho para definir esses cursos e determinar-lhes as características, outorga-lhe, **ao mesmo tempo, certo poder para regulamentá-los**. Doutra forma como o Conselho poderia ter segurança de que os estabelecimentos seguem as características fixadas? (ANPED, 2005, p. 170. Grifo nosso).

O que se coloca em discussão com essa questão é que a instituição da pós-graduação, tal como era colocada, sendo pioneira, necessitava estabelecer uma instância que a regulamentasse e que concretamente não existia, tendo em vista a sistematização de práticas comuns que estabelecessem um padrão mínimo de reprodução do sistema de

cursos pós-graduados que se estabeleceriam via mestrados e doutorados, estes sim escalonados como dois níveis distintos, mas não necessariamente sequenciais (ANPED, 2005, p. 171). Ao CFE foi atribuída esta tarefa, que no processo de reforma da universidade brasileira com a invenção da pós-graduação desempenhou o papel de retaguarda jurídica da maioria das legislações propostas naquele momento, assumindo segundo Rothen (2008), o papel de articular nos bastidores do poder, entre 1962 e 1966, a jurisprudência necessária à implantação das reformas educacionais e de participar a partir de 1967 da elaboração da legislação do ensino superior.

Após conceituar a pós-graduação o Parecer Sucupira é encerrado com 16 “conclusões sobre as características fundamentais dos cursos pós-graduados correspondentes aos dois níveis”, no caso o mestrado e o doutorado (ANPED, 2005, p. 172). Essas conclusões, quase todas enunciadas com ênfase normativa, dão as principais características dos cursos de mestrado e doutorado, em grande medida, ainda na forma pelas quais os conhecemos hoje na experiência do ensino superior universitário no Brasil. Naquele momento a experiência dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado tinha, a princípio, de maneira inédita, um entendimento nacional que se dava fundamentalmente pela perspectiva de associar a pesquisa a esse novo “ciclo” de cursos propostos, o que caracterizava a necessidade de assunção pela universidade brasileira de seu caráter acadêmico de instituição que além de profissionalizar em massa, produzia novos conhecimentos, assim como formava pessoal de alto nível para si própria, para o mercado e para a burocracia estatal, pela via de invenção da pós-graduação.

Para que a pós-graduação se efetivasse, não poderia ser tratada em si mesma, mas no conjunto das condições objetivas de operacionalização de uma nova organização universitária onde sua própria existência se dava como ruptura com o padrão da escola superior e/ou universidade conglomerada de caráter profissionalizante, mas que ao mesmo tempo não intencionava excluir esse caráter profissionalizante de suas funções. Se a pós-graduação como espaço de efetivação da pesquisa e, portanto, de produção de conhecimento e quadros altamente especializados era o problema de fundo na nova conjuntura vivenciada no país, por outro lado, a graduação profissionalizante era seu ponto nevrálgico capilar com problemas concretos que precisavam de respostas objetivas e imediatas para atender à nova realidade que se instituíra de uma graduação de

massas, de caráter profissionalizante, e uma pós-graduação voltada para formação de um pequeno grupo de vanguarda intelectual do país.

É na direção dessa inovação que o conjunto legislativo que se desencadeia após o Parecer Sucupira do final do ano de 1965 buscou responder àquela nova realidade. Sucupira deixa isso bem claro no texto produzido para o “I Encontro de Reitores das Universidades Públicas”, que tinha como tema “A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira”, promovido pelo MEC em 1972, quando afirma que:

Os Decretos-leis nº 53/66 e 252/67 constituem a primeira medida concreta, no âmbito das universidades federais, de realizar a universidade-sistema baseada nos princípios de diferenciação de atividades e funções e de integração estrutural e funcional (MEC, 1972, p. 41).

Os decretos citados por Sucupira foram elaborados pelo Conselho Federal de Educação e tiveram dentre seus elaboradores o prof. Valnir Chagas e o próprio Newton Sucupira. O Decreto nº 53, de 18 de novembro de 1966, propõe nova forma de organização das universidades, trazendo como questão principal a “unidade das funções de ensino e pesquisa” no interior das universidades assegurada a “plena utilização de seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” (BRASIL, Decreto nº 53/66, art. 1º).

Temos aqui uma modificação substantiva da LDB que colocava ensino e pesquisa como objetivos da universidade. No Decreto nº 53, estes são compreendidos como funções unitárias da universidade a serem desenvolvidos de forma racional em seu interior. Esta racionalidade sem duplicação de meios se efetivaria mediante a diferenciação entre pesquisa e ensino básico e pesquisa e ensino aplicados, sendo os primeiros concentrados em “unidades que formarão um sistema comum a toda universidade” (art. 2º, inciso II) e os segundos desenvolvidos em “unidades próprias, sendo uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins dentre as que se incluam no plano da Universidade” (art. 2º, inciso III). Além disso, o ensino e a pesquisa deveriam desenvolver-se “mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos envolvidos em cada curso ou projeto de pesquisa” (art. 2º, inciso IV), sendo supervisionados por “órgãos centrais para o ensino e a pesquisa, situados na administração superior da universidade” (art. 2º, inciso V), que teriam caráter deliberativo e seriam formados por representantes dos setores básicos e profissionais.

Como podemos perceber, o decreto-lei instituiu aquilo que a LDB deixou lacunar; as funções do ensino e pesquisa como constituintes da ação universitária. Além disso, extinguiu as faculdades de filosofia e criou a unidade de educação para formação dos professores do ensino médio e de especialistas de educação. Mas, segundo avaliação existente no Relatório da EAPES (1969), na parte dos textos dos técnicos brasileiros as mudanças propostas não foram suficientemente precisas para “criar esquemas operacionais capazes de propiciar a reforma da universidade nas linhas de sua completa integração” (MEC, 1968, p. 112). Dessa forma, logo em 28 de fevereiro de 1967 é promulgado novo Decreto, o de número 252, que estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53 e cujas principais normatizações foram a organização da universidade tendo o departamento como menor fração de sua estrutura, o que diminuía o poder da cátedra, mas não a extinguiu; a definição das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos em Ciências Matemáticas, Físicas, Químicas, Biológicas, em Geociências, em Ciências Humanas, em Filosofia, Letras e Artes; o reconhecimento de que a universidade poderia ter além das unidades de ensino e pesquisa, órgãos suplementares de natureza técnica, cultural, recreativa e de assistência ao estudante; assim como órgãos setoriais com funções deliberativas e executivas, destinados a coordenar unidades afins para a integração de suas atividades; que os cursos seriam coordenados didaticamente por um colegiado constituído de representantes dos departamentos dentre outros (BRASIL, Decreto nº 252/66).

Essas mudanças normativas são engendradas mediante a continuidade dos trabalhos governamentais desenvolvidos por meio de estudos diagnósticos desenvolvidos através dos convênios MEC-USAID pela Equipe de Planejamento do Ensino Superior, que com a demora da definição de seus membros do lado brasileiro e com a oposição que lhe fez o CFE, em 1967, muda seu caráter, sendo organizada como uma Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, que desenvolve seus trabalhos até meados de 1968, quando de forma unilateral pelos americanos suas atividades no Brasil são encerradas (CUNHA, 2007c, p. 168); a instauração de uma Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis, por meio do Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967, e que ficou conhecida como Comissão Meira Mattos, que encerrou seus trabalhos em 08.04.1968 e, finalmente, pela

instauração do Grupo de Trabalho para promover a reforma universitária, por meio do Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968 que encerra seus trabalhos em 16.08.1968.

Todos esses grupos de trabalho materializaram seus diagnósticos e proposições em relatórios. A Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) formulou um relatório que foi publicado em 1969 em um volume de 648 páginas e cujas várias incoerências de organização já foram apontadas por Cunha (2007c, p.169); o Relatório Meira Mattos foi apresentado em ofício ao sr. ministro da Educação em 08.04.1968 e publicado integralmente no Jornal carioca Correio da Manhã, em 25.08.1968; e o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária foi apresentado ao Ministro da Educação em 16 de agosto de 1968, e publicado pelo MEC, em 1972; não podemos esquecer que o diagnóstico efetivado por Atcon em 1965 também foi publicado pelo MEC em 1966, sendo o primeiro dessa leva de documentos publicados que continham diagnósticos e propostas para o ensino superior brasileiro.

Esses grupos de trabalho, que conjunturalmente desenvolveram suas atividades em simultaneidade, tinham como problema comum a reforma universitária. Dessa maneira, compreendemos que tiveram um papel importante no processo de invenção da pós-graduação, pois serviram como ressonância de discursos qualificados que embasavam o ponto de vista governamental que assumiu a reforma conservadora para o processo que se desenvolvia em nosso país.

Não é nosso objetivo a análise de cada um dos documentos, mas podemos afirmar que alguns temas se fizeram presentes em todos eles criando uma circularidade de discursos que com ênfases diferenciadas debatiam os mesmos temas, ora enfatizando um aspecto, ora outro; e dentre esses temas, várias questões eram levantadas, sendo que a mais importante em nossa avaliação e que assumia o papel principal delas, era a necessidade da implementação de uma universidade de pesquisa. Mas também não podemos deixar de indicar a reforma estrutural da universidade com a implantação dos departamentos visando a superação das cátedras; a reforma didático- pedagógica com a implantação do ciclo básico; a flexibilidade curricular com a adoção do sistema de créditos; a diversificação vertical de formação entre o ciclo básico, carreiras curtas e longas culminando coma pós-graduação para pesquisa, produção do conhecimento e formação de quadros altamente especializados, inclusive para a própria universidade; a implantação de um sistema de admissão que resolvesse o problema dos candidatos

excedentes no acesso à universidade; a instituição de uma carreira docente com tempo integral, dentre outras.

Dessa circularidade de discursos com ênfases diferenciadas, interessa-nos em particular destacar três questões, e que dizem respeito à Tradição Inventada da pós-graduação: a primeira é a proposta de Atcon (1966) de criação de dois fundos em cada universidade, sendo um para financiamento de formação docente e o outro para aperfeiçoamento de pessoal de nível superior; a segunda questão refere-se ao Relatório da EAPES e é composta de dois aspectos: o primeiro são as indicações sobre a pós-graduação efetuadas pelos técnicos brasileiros e o segundo refere-se ao texto de Hoge sobre o departamento da universidade americana; por fim, a terceira questão refere-se à crítica à estrutura burocrática governamental apontada por Atcon, pelos técnicos americanos e pela Comissão Meira Mattos como insuficiente para dar conta do processo de reforma da universidade no Brasil.

A primeira questão refere-se ao Relatório Atcon que, avaliando estrategicamente a expansão e o processo de qualificação do corpo docente das universidades assim como a formação de novos quadros para o novo contexto das reformas previstas para a universidade brasileira e considerando que o processo de qualificação de pessoal deveria se dar de maneira acelerada, propõe a criação de dois fundos o primeiro seria um “Fundo de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente” e o outro seria um “Fundo de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”.

Não basta só a contratação de novos docentes, mais qualificados e aprofundados numa ou outra especialidade. A universidade tem a obrigação de melhorar o elemento humano que já possui e, ao mesmo tempo, proceder à preparação do ainda não existente, no que diz respeito às suas previsíveis futuras exigências, a curto e longo prazo, em docentes especializados (1966, p. 90).

como parte da extensão universitária, para jovens formados que um dia poderiam tornar-se úteis à universidade, mas, no momento de projetar-se seu treinamento, não estariam ligados a nenhuma repartição do serviço público. Isso permitiria a preparação dos quadros técnicos-científicos do ensino superior em campos, especialidades e carreiras ainda inexistentes (1966, p. 90).

Cabe ressaltar que Atcon indica dois fundos, mas ao propor a dinâmica de funcionamento dos mesmos, trata-os como se fossem só um, dessa forma, afirma que o gerenciamento dos mesmos ficaria com uma comissão de três pessoas e mais um

coordenador de prestígio acadêmico que tivesse fluência em línguas estrangeiras, de modo a manter contatos internacionais com instituições que fornecessem bolsas e pudessem também financiar esse processo de formação tanto de docentes como de jovens graduados.

Um aspecto interessante que percebemos na proposta de Atcon é que ele ressalta que tais fundos deveriam levar em conta a formação de quadros para implementação de uma política da universidade no que diz respeito às suas necessidades como instituição. Sua fala nesse aspecto é forte e está conectada a sua ideia de implementação da pesquisa organizada enquanto programas institucionalmente efetivados, inclusive em nível nacional, voltados para problemas da realidade brasileira (ATCON, 1966, p. 109). Dessa forma, o aperfeiçoamento dos docentes já no quadro universitário e dos potenciais candidatos a entrarem nele deveria ser organizado tendo em vista:

Selecionar, de acordo com um quadro de prioridades, pessoas, dentro ou fora da universidade, para determinados tipos de aperfeiçoamento, necessitados por ela e não dirigidos à satisfação de seus interesses privados. Quando uma proposta é feita pela universidade à pessoa escolhida, se supõe que a programação prevista seja também do seu agrado, em cumprimento dos seus anelos pessoais. Porém, deve ficar claro que este Fundo se dirige exclusivamente ao preenchimento de necessidades institucionais e não pessoais. [...] Deixar em evidência, que este Fundo nada tem a ver com qualquer outro sistema ou conjunto de sistemas vigentes na universidade, que concedem bolsas às quais, normalmente todo mundo pensa ter direito. Ao Fundo em questão, ninguém tem direito e ninguém, como pessoa, pode candidatar-se. Todas as iniciativas permanecem com a instituição cujos interesses são os únicos atendidos por ele (1966, p. 91).

Sendo uma proposta de características de dimensão institucional, Atcon (1966) propõe uma série de quesitos que deveriam orientar o funcionamento dos fundos, tais como: o levantamento da demanda institucional de lacunas de pessoal qualificado, assim como do pessoal disponível para o processo de qualificação; que os processos de qualificação dessem prioridade para pessoal da área de abrangência da universidade, tanto em nível local, quanto regional; que os processos de formação esgotassem as possibilidades no país, na América Latina e só depois “as facilidades europeias ou norte-americanas”; exigir como condição que o sujeito participante do programa efetivamente conquistasse um grau superior ao que tinha no momento de seu ingresso; firmar compromisso por escrito com os participantes de que estes deveriam prestar serviços por algum tempo à universidade após seu retorno, ao que estariam dispensados,

caso a universidade naquele momento não estivesse precisando deles, sendo que esta, também por escrito, os liberaria para buscarem outros espaços de trabalho (1966, p. 91-92). Ainda na perspectiva de Atcon,

Uma vez encaminhado este procedimento, a universidade teria condições para desenvolver, sistemática e coordenadamente, sua política sobre a melhoria do seu corpo docente e, através de planos quinquenais, preparar seus futuros quadros de ensino e pesquisa (1966, p. 92).

Uma questão enfatizada por Atcon é que ao justificar essa sua proposta ele afirma que:

Para atacar essa tarefa, poderíamos tomar uma página da atuação da CAPES, criando, em cada uma das universidades interessadas, um fundo de aperfeiçoamento do seu pessoal docente, à margem do que, para tal fim, já dispõe o país, em escala nacional e internacional (1966, p. 90).

Mas parece que a CAPES é que “tomou uma página” da proposta de operacionalização de Atcon, pois vemos aqui claramente os germens do “Programa Institucional de Capacitação Docente – PICD”, implantado no início da década de 1970 sob a coordenação da CAPES e não como processo interno às próprias universidades. Podemos afirmar, sem dúvida alguma, que a proposta de Atcon se efetivou como o maior programa de capacitação docente pela via centralizada do Estado, que financiou a formação pós-graduada de gerações de professores universitários de todo o Brasil e depois também de técnicos, durante os anos de 1970, 1980 e 1990.

Mas a discordância quanto a essa perspectiva descentralizada proposta por Atcon já se fazia presente no Relatório da EAPES, que na parte do texto dos técnicos brasileiros, estes ao discutirem a implantação dos cursos de pós-graduação afirmavam:

Atualmente não há nenhum sistema institucionalizado que cuide da preparação dos professores universitários. Os programas da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas representam, sem dúvida, apreciável esforço para atenuar as graves falhas existentes. Mas há ainda muito por fazer. Os recursos existentes nas próprias Universidades têm de ser amplamente mobilizados, pela instituição de cursos de pós-graduação, **ajudados pelos órgãos competentes das administrações federal e estaduais** (1969, p. 179 Grifo Nosso).

A segunda questão que nos chamou atenção nessa circularidade de discursos sobre a reforma universitária naquele momento refere-se ao Relatório da EAPES e é composta de dois aspectos: o primeiro são as indicações sobre a pós-graduação

efetuadas pelos técnicos brasileiros e o segundo refere-se ao texto de Hoge sobre o departamento da universidade americana, mas naquilo que este tem a ver com a “graduation” americana.

No Relatório da EAPES, na parte dos técnicos brasileiros, a instituição da pós-graduação aparece especificamente em dois itens; o primeiro refere-se à discussão do “estabelecimento de uma política de incentivo à pesquisa científica, com apoio solidário do trinômio Estado-universidade-empresa, estreitamente ligada aos programas de pós-graduação universitária” (1969, p.175); quando o discurso apresentado pelo Relatório EAPES repete o que já estava no Parecer Sucupira e no Relatório Atcon sobre a necessidade de formação de pessoal de nível superior, de técnicos de alto padrão e incremento da pesquisa científica no país, acrescentando como argumento novo que uma política nacional de incentivo à pesquisa pela via da pós-graduação se daria com “o apoio solidário do trinômio Estado-Universidade-Empresa” (1969, p. 175), no entanto, apesar de defender uma ideia de grande envergadura, o texto do Relatório da EAPES não dá detalhamento de como isso ocorreria, ficando essa ideia enunciada, mas sem uma indicação de proposta concreta para sua operacionalização, sendo que aquilo que chegava mais perto disso era a afirmativa que:

A política que preconizamos deve **orientar-se particularmente para a criação nos centros universitários mais bem dotados, de cursos de pós-graduação — de mestrado e de doutorado — com um sistema de bolsas e incentivos**, que favoreça aos mais capazes e estimule a especialização nas áreas de maior importância para o país (1969, p. 175 Grifo Nosso).

A proposta de bolsas de estudo não era nova. Atcon em seu relatório, como já trabalhamos acima, já havia preconizado essa política, inclusive propondo todo o processo de sua operacionalização. Além disso, afirmava que a pós-graduação deveria ser criada nos “centros universitários mais bem dotados”, perspectiva que vai ser ratificada logo em seguida no Relatório EAPES, quando este passa a tratar da “instituição de cursos de pós-graduação” (1969, p. 179-180) e afirma que estes deveriam, “em princípio”, estar só nas universidades, contando com a “colaboração” de todos os docentes qualificados dos departamentos; mas só daqueles departamentos que realmente tivessem condições materiais e humanas de efetuar-la; apesar dessa ênfase, o Relatório sugere a possibilidade de não excluir dos cursos de pós-graduação a atuação de docentes que não tivessem títulos acadêmicos, mas que fossem “especialistas de

notória competência”. Mesmo sendo desenvolvida pelos departamentos, a pós-graduação deveria vincular-se à universidade como um todo, cabendo ao governo uma política de incentivo às universidades no seu desenvolvimento, mas com rigoroso controle, para impedir que propostas que não tivessem condições de efetivar-se com “um sério e bom funcionamento dos cursos” fossem incentivadas.

Compreendendo a pós-graduação como cursos de mestrado e doutorado regulares, estes deveriam desenvolver-se por meio de “aulas, seminários, conferências e etc.”; deveriam ainda ter uma duração de seis trimestres para o mestrado e seis trimestres para o doutorado, o que dá um total de três anos para o cumprimento dos dois cursos; essa proposta já constava no Parecer Sucupira, mas era formulada de maneira diferente, sendo um ano para o mestrado e dois anos para o doutorado, sendo que eram o tempo mínimo, sem fixação do tempo máximo; para a obtenção dos graus desses respectivos cursos, o relatório apregoava a exigência da “defesa de tese fundamentada em pesquisa original, a qual será necessariamente apresentada no final do respectivo curso”, o Parecer Sucupira (1965, p. 172) propunha trabalhos diferenciados para o mestrado e doutorado, para o primeiro indicava uma dissertação onde o aluno demonstrasse “domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização” e para o doutorado, aí sim, indicava “trabalho de pesquisa importando em real contribuição para conhecimento do tema”.

O Relatório EAPES admitia, ainda, que naquele momento não havia “nenhum sistema institucionalizado” que cuidasse da formação de professores para o ensino superior, por isso reconhecia que ainda eram grandes os esforços da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisa para “atenuar as graves falhas” no processo de desenvolvimento da pós-graduação, em especial no que isso representava para o incremento da formação de novos quadros para o magistério das universidades.

Além da relação apontada entre a instituição da pós-graduação como espaço de reprodução de professores para o ensino superior, o Relatório EAPES na parte dos textos, dos técnicos brasileiros, aponta sua importância ressaltando que:

por força do sentido eminentemente criador dos trabalhos que a caracterizam, o desenvolvimento de pesquisas avançadas, indispensável, nos dias atuais, ao progresso científico, tecnológico e cultural do país. Dela dependerá, portanto, a eliminação do atraso em que nos encontramos. No setor da pesquisa, a pós-graduação funciona como fator multiplicador. O mestre utiliza melhor as suas potencialidades profissionais, reproduzindo-as criadoramente nos esforços dos alunos pós-graduados que orienta (1969, p. 179-180).

Como vemos, há um sentido de atribuir à pós-graduação um caráter salvacionista de desenvolvimento científico, tecnológico e cultural não só da universidade, mas da própria sociedade brasileira, reconhecendo inclusive que para isso acontecer seria necessário “estabelecer um programa em que se associem harmoniosamente o Conselho Nacional de Pesquisas, o Conselho Federal de Educação, a Diretoria do Ensino Superior e a Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior” (1969, p. 180) tendo em vista que dos “níveis do ensino, a pós-graduação é, sem dúvida, a que assegura mais imediatos multiplicadores do capital investido” (1969, p. 180). Se esse salvacionismo era uma certeza entre os técnicos brasileiros, parece-nos que do ponto de vista de como ele ia se operacionalizar não havia muita clareza entre eles, pois se dentre os problemas necessários a serem superados para a reforma universitária a pós-graduação era o problema de fundo, foram as questões capilares da graduação que tiveram ênfase de indicações operacionais no Relatório da EAPES. Dessa forma, não vemos avanços significativos desta parte do documento no que se refere à pós-graduação em relação ao Parecer Sucupira, já publicado em 1965.

O segundo aspecto do Relatório da EAPES, que gostaríamos de ressaltar, refere-se ao texto do consultor da USAID, Prof. Henry W. Hoge. Este consultor fez críticas contundentes à universidade brasileira chegando a afirmar que “o Brasil nunca teve e ainda hoje não tem uma ‘universidade’ no sentido de um conjunto de cursos profissionais integrados, com um componente preparatório básico e comum” (1969, p. 577).

Hoges escreveu três textos que constam no Relatório da EAPES tanto na versão traduzida por Jacques Velloso, como também no original em inglês. Os textos aparecem na seguinte ordem no relatório: o primeiro texto é “O departamento na universidade norte-americana (p. 531-548), cujo título no original é “The university department” (p. 549-562); o segundo foi traduzido com o título “Estrutura do Corpo Docente nos EUA (p. 563-569), sendo que no original seu título é “Faculty Structure” (p. 570-576) e o terceiro é “Reflexões sobre a Educação Superior no Brasil” (p. 577-582), sendo em inglês “Reflections on Higher Education in Brasil” (p. 583-587).

Se para Hoge no Brasil a universidade ainda não existia, para ele nos EUA ela era tão diversa que ele assume não poder descrever um departamento “típico” numa

“típica” universidade estadunidense, porque lá ela também em sua compreensão, não existia, tendo em vista que não havia,

[...] uma estrutura única, preestabelecida ou padronizada, determinada pela legislação ou pela tradição para a Universidade Norte-Americana ou para seus componentes. Consequentemente, nota-se grande variação quanto às características estruturais e operacionais do Departamento, bem como das outras unidades componentes da Universidade nos Estados Unidos (1969, p. 531).

Isso faz com que Hoge afirme que irá descrever um “departamento fictício” (1969, p. 531), cujas características passíveis de serem descritas se dão, não pela estrutura em si, das universidades americanas, mas pelas funções que o departamento assumia nelas;

No seu sentido mais amplo, o departamento pode ser descrito como a pedra fundamental da estrutura universitária: é ao mesmo tempo a unidade administrativa mais elementar e a unidade de ensino básico de maior relevância dentro daquela estrutura (1969, p. 531).

Dessa forma, ele trabalha sete itens que caracterizariam esse departamento ideal, a partir das funções concretas que ele assumiria na variedade de universidades estadunidenses. Os itens discutidos por Hoge de modo geral, apresentam questões referentes à composição externa e interna dos departamentos; a carga horária e a tabela de salários dos professores; o orçamento departamental, os aumentos salariais por méritos e normas para promoção de professores, assim como a estabilidade dos mesmos e, como último item, o consultor faz uma discussão sobre a relação do departamento com a pós-graduação.

Sobre a pós-graduação Hoge afirma não pertencer ao escopo daquele trabalho um estudo profundo sobre a “escola de pós-graduação na Universidade Americana” (1969, p. 541). Dessa forma suas posições limitam-se a afirmar que o “departamento fictício” na diversidade das universidades americanas desenvolve atividades de graduação e pós-graduação; oferecendo além da graduação, os estudos de titulação para mestrado e doutorado; que as regras gerais estipuladas para acesso a esses cursos eram divulgadas em boletim da universidade; que os alunos da pós-graduação em sua maioria eram nomeados assistentes de ensino, supervisionados por um membro sênior do departamento; que era a escola de pós-graduação que estabelecia os critérios para que um membro do corpo docente de um departamento pudesse ensinar em cursos de pós-

graduação; e, finalmente, que com a organização departamental, instância de caráter descentralizado que os membros do corpo docente tinham o controle básico sobre os currículos de graduação e pós-graduação; sobre o pessoal no que tange ao ensino, ao sistema de promoções, de recompensas e de aumentos salariais por méritos (1969, p. 541-543).

Mais uma vez, podemos concluir que as questões tratadas por Hoge já haviam sido tratadas no Parecer Sucupira, em seu item cinco, exatamente quando este toma a experiência americana como experiência de passado positivo no desenvolvimento da pós-graduação. Dessa forma, compreendemos não ter elementos novos que já não estivessem dados no Parecer Sucupira e que não fossem de conhecimento dos reformadores brasileiros. Mas esse posicionamento não significa compreender que as reflexões de Hoge e os outros consultores não tenham contribuído naquele momento. Elas foram importantes inclusive porque resultantes de nativos americanos que reconheciam não só a inexistência de um modelo único de universidade em seu país, como reconheciam que a experiência americana não poderia ser transposta para a realidade brasileira. As falas de Hunter e Hoger são enfáticas nisso, inclusive considerando o modelo centralizado de nossas experiências educacionais;

Porém, antes de continuarmos, deve ficar claro que não se sugere que o Brasil adote ou mesmo adapte o sistema ou padrão acima descrito. Mas é conveniente sugerir que as vantagens da heterogeneidade são de uma variedade técnica que é aplicável através de fronteiras internacionais (HUNTER, 1969 apud BRASIL, MEC, 1969, p. 378).

A falta de flexibilidade parece ser a maior falha na estrutura da Educação superior. O controle centralizado (federal) da maior parte da estrutura determinou que esta fosse rígida e monolítica, com pouca flexibilidade para permitir adaptações às necessidades locais ou regionais (HOGE, 1969 apud BRASIL, MEC, 1969, p. 578).

Além disso, vale destacar o peso da experiência dos consultores americanos que produziam um discurso de autoridade sobre as análises da situação do ensino superior universitário no Brasil, mesmo que essa autoridade não fosse reconhecida por todos os setores envolvidos como os estudantes e parcela dos professores das universidades, sujeitos que no decorrer do processo foram, do ponto de vista concreto, alijados da formulação das propostas com o recrudescimento da repressão militar que se instaurou.

Por fim, a terceira questão da circularidade de discursos nos documentos que trataram dos problemas e necessidades de reforma da universidade brasileira naquilo

que dizia respeito, em especial a pós-graduação, refere-se à crítica à estrutura burocrática governamental apontada por Atcon, pelos técnicos americanos e pela Comissão Meira Mattos como insuficiente para dar conta do processo de reforma da universidade no Brasil.

Não deixou de haver divergências entre os diversos atores que discutiram os problemas da universidade, o que levou inclusive Hoge, no texto “Reflexões sobre o ensino superior brasileiro”, a ressaltar suas discordâncias com Atcon nos seguintes termos: “Com respeito ao relatório Atcon, o autor nega toda e qualquer vinculação com este documento, e, na verdade, rejeito suas teses principais como irreais e inadequadas para o Brasil” (1969, p. 581).

Num aspecto, porém, podemos dizer que houve consenso entre eles. Esse aspecto era a falta de estrutura do governo para sustentar as mudanças que buscava propor. Atcon criticava a estrutura pouco flexível da Diretoria do Ensino Superior no MEC, da CAPES, do CNPq e da SUDENE, a quem propunha que se integrasse no processo de financiamento e planejamento regional das pesquisas no Nordeste (1966, p. 94); para superar essa dificuldade propunha um corpo de assessores que indo a campo permanentemente, não só monitorariam a realidade como teriam condições de indicar quais as melhores condições para o estabelecimento de pesquisas que tivessem financiamento público e se colocassem como prioridade de resolução de problemas nacionais (1966, p. 96-97); criticava ainda, a falta de dados estatísticos referentes ao ensino superior e indicava a formação de estatísticos no IBGE para assumirem essa função no interior das universidades; assim como indicava a necessidade de formação de bibliotecários para comporem os quadros das universidades (1966, p. 123).

No Relatório da EAPES os técnicos brasileiros reconhecem a necessidade de uma associação “harmoniosa” entre o Conselho Nacional de Pesquisas, o Conselho Federal de Educação, a Diretoria do Ensino Superior e a Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal (1969, p. 180); fazem também a indicação de uma Comissão Permanente de Assessoramento à Diretoria de Ensino Superior do MEC. Essa CPA deveria acompanhar a atualização de dados estatísticos sobre o Ensino Superior no país, assim como do rendimento das bolsas de estudo oferecidas pela CAPES; deveria também combater fraudes educacionais, dentre outras atribuições, além de se tornar herdeira do patrimônio da EAPES (1969, p. 182).

O Relatório Meira Mattos é incisivo em sua crítica sobre a necessidade de integração dos órgãos do MEC. Ele afirmava que (imagem 4):

Imagem 4: Trecho do Relatório Meira Mattos em publicação no Jornal Correio da Manhã no Rio de Janeiro

O Ministério da Educação e Cultura é emperado por uma estrutura que não resiste à menor lógica. Os setores de ensino (superior, médio, primário, técnico, industrial, comercial etc.) não são coordenados por nenhum órgão de direção técnica que integre a política educacional do Governo; essa coordenação e integração são feitas pelo próprio ministro de Estado, sem nenhum escalão intermediário próprio, o que as tornam impraticáveis, pois, nenhum ministro pode ser coordenador técnico de setor. Outro setor, o de Cultura, igual-

Fonte: Jornal Correio da Manhã, 25 de agosto de 1968. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=94970&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader# Acesso em: 15 dez. 2016

Mas a crítica da Comissão Meira Mattos não parava aí. Ela afirmava não bastar apenas reagrupar órgãos já existentes dentro de uma nova configuração mais racional, mas propunha a extinção daqueles que não fossem necessários e afirmava ser necessário enfrentar esse problema da reestruturação do ministério “dando-lhe racionalidade organizacional, organicidade e funcionalidade” (CORREIO DA MANHÃ, 1968, p. 4). Como podemos perceber, essas críticas demonstram a necessidade da própria reforma do Estado, que vista como um todo foi orientada na direção

da teoria do capital humano que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos (SAVIANI, 2011, p. 365).

É com esse espírito que um último grupo de trabalho para efetivação da Reforma Universitária foi designado pelo Governo Costa e Silva por meio do Decreto nº 62.937, em 2 de julho de 1968. A este grupo foi dado um prazo de 30 dias para a finalização dos trabalhos. O prazo que a princípio pareceu exíguo para a tarefa atribuída foi sua característica mais marcante porque na realidade caracterizava a finalidade do grupo

que era desintetizar todas as discussões realizadas até então e propor efetivamente as bases organizacionais e normativas da tão discutida Reforma Universitária.

Nesse grupo de trabalho estavam representados o governo, por intermédio do próprio Ministro da Educação Tarso Dutra; e também o Ministério do Planejamento, com João Paulo dos Reis Velloso; o Ministério da Fazenda, com Fernando R. do Val; o Conselho Federal da Educação, com Valnir Chagas e Newton Sucupira; as universidades estaduais com João Lira Filho, Reitor da Universidade Estadual da Guanabara e Roque Spencer Maciel de Barros, Relator da Comissão de Reestruturação da USP; o Conselho Nacional de Pesquisas através de seu presidente, o professor da UFRJ, Antônio Moreira Couceiro; as casas parlamentares por meio dos deputados da ARENA, Aureliano Chaves que depois foi substituído por Haroldo Leon Peres; os setores privatistas da educação por meio do padre Fernando Bastos de Ávila, que era vice-reitor da PUC-RJ e também assessor da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas e por último os estudantes que foram indicados pelo vigário geral do Rio de Janeiro e pelo Movimento Universitário para o Desenvolvimento Econômico Social, entidade dos empresários, João Carlos Moreira Bessa, presidente do DEC da PUC-RJ e Paulo José Possas, aluno de Engenharia da UFRJ, estes segundo falas de Paulo José, publicadas no Correio da Manhã do Rio de Janeiro de 07.07.1968, página 29, não se sentiam representativos do conjunto de estudantes e assim se retiraram do grupo de trabalho.

Neste grupo todos tinham larga experiência com as questões em pauta nas discussões sobre a Reforma Universitária e sobre a própria reestruturação administrativa do Estado. Tinham conhecimento das últimas produções sobre este debate, ou poderíamos afirmar melhor, tinham participado de maneira decisiva desse debate e dessas produções. Saviani afirma que:

ao iniciar seus trabalhos, o Grupo da Reforma Universitária já dispunha de um conjunto de subsídios que vinha desde o “Relatório Atcon”, passando pelo relatório da Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior e pelo “Relatório Meira Matos”, até os estudos patrocinados pelo IPES (1986, p. 91).

Dessa forma, o prazo, à primeira vista exíguo, na verdade não o era tanto assim, visto a própria necessidade do governo em dar uma resposta ao movimento dos estudantes que se acirrava a cada dia. Em reportagem do jornal “Correio da Manhã” do

Rio de Janeiro, Newton Sucupira aparece analisando o processo da Reforma Universitária dois dias antes do grupo de trabalho ser nomeado oficialmente e respalda a maneira como esta vinha sendo encaminhada.

Explicou o conselheiro que há quem deplora ter a reforma partido das cúpulas e seja imposta às universidades por decreto, sem que fossem estas previamente consultadas. “Não vemos – acentuou – nas condições atuais, de que outro meio poderíamos dispor para executar a reforma das estruturas (CORREIO DA MANHÃ, 1968, 1º caderno, p. 23).

Na reunião de instalação do grupo que também foi noticiada no mesmo Jornal, o padre Fernando d’Ávila faz discurso ainda mais contundente sobre o papel do grupo de trabalho:

O padre Fernando d’Ávila iniciou sua breve exposição citando uma frase de Lenine que diz que “quando uma Universidade bolee, a sociedade também bolee” [...] Por isso – acrescentou – o nosso trabalho aqui não pode ceder à tentação de adulação da crise estudantil, mas sim objetivando o futuro, onde não devem entrar as manobras políticas de emergência (CORREIO DA MANHÃ, 1968, p. 29).

Conforme a mesma notícia, Valnir Chagas e Antônio Moreira Couceiro, na reunião, alertaram a todos para que “esta não seja mais uma das comissões criadas para debaterem o assunto e que se prolongue anos e anos sem acrescentar algo de concreto para uma aplicação imediata” (CORREIO DA MANHÃ, 1968, p. 29). Percebamos que o grupo tinha bastante clareza de seu papel: ordenar concretamente a Reforma Universitária pretendida pelo Estado dando-lhe forma e caráter institucional.

Dessa maneira logo em 16 de agosto de 1968, o ministro da Educação Tarso Dutra apresentou o Relatório do Grupo de Trabalho ao Presidente da República do qual constava uma primeira parte com textos referentes aos princípios dos aspectos mais importantes da reforma, introdução, definição de princípios – concepção da reforma universitária, regime jurídico e administrativo, estrutura, articulação da escola média com a superior, cursos e currículos-regime escolar, corpo docente, implantação da pós-graduação, corpo discente, expansão do ensino superior e recursos da educação; uma segunda parte com o anteprojeto da lei geral sobre organização e funcionamento do ensino superior; uma terceira parte com anteprojetos de leis especiais referentes à modificação do Estatuto do Magistério Superior, a criação de um Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a instituição de incentivos fiscais para o

desenvolvimento da educação, sobre a instituição de um adicional sobre o imposto de renda a ser utilizado no financiameto de pesquisas relevantes para a tecnologia nacional, a modificação do Fundo Especial da Loteria Federal; uma quarta parte que apresentava anteprojetos de decretos sobre a instituição dos Centros Regionais de Pós-Graduação, aprovação de programa de incentivo à implantação do regime de dedicação exclusiva para o magistério superior, estabelecimento de critérios para expansão do ensino superior, exclusão de plano de contenção às dotações orçamentárias do Ministério da Educação e Cultura, disposição sobre a assistência financeira da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios para o desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino, constituição de Comissões de Especialistas para o estudo de diversas questões de ensino e educação, disposição sobre medidas relativas ao aperfeiçoamento e atualização das estatísticas educacionais e, por fim, uma quinta parte com recomendações diversas do grupo para o bom encaminhamento do processo de reforma.

Para a questão da pós-graduação o grupo de trabalho dedicou um item no texto de princípios e um Decreto de instituição dos Centros Regionais de Pós-Graduação; vale ressaltar que excetuando o anteprojeto da lei geral, o Relatório propôs doze anteprojetos normativos dos quais seis eram referentes à questão de recursos para a educação (BRASIL, Relatório do GT da Reforma Universitária, 1972).

No que tange à pós-graduação o texto do Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária não traz grandes novidades, se tomado em relação ao Parecer Sucupira de 1965 e aos documentos que o antecedem, o Relatório Atcon e o Relatório da Eapes. De modo geral o item que trata da pós-graduação retoma questões que já estavam dadas anteriormente tais como:

- a) o entendimento de que a pós-graduação era a cúpula dos estudos superiores, que o seu desenvolvimento transformaria a universidade brasileira em centro criador de ciência, cultura e novas técnicas, além de formar os quadros docentes necessários a si própria, portanto espaço de alta cultura;

- b) a questão de que a universidade moderna tinha funções diferenciadas de atendimento às massas e portanto, de profissionalização assim como de produção de novos conhecimentos para manutenção da alta cultura;
- c) que a diversificação vertical da formação universitária daria conta do dilema acima e que a pós-graduação seria também o espaço de formação do “know-how” tecnológico que faria avançar o desenvolvimento do país.

Diante das precariedades da realidade universitária do país, o Relatório discutia então, a questão de manter um padrão de qualidade dos cursos de mestrado e doutorado, buscando quebrar o círculo vicioso da falta de professores universitários capacitados para atuação no ensino superior e, por consequência, na própria pós-graduação. Esse círculo vicioso denotava falta de quadros científicos que, até então, formavam-se no exterior e muitas vezes evadiam do país tendo em vista nossas precárias condições estruturais de desenvolvimento da ciência e tecnologia.

Para o rompimento desse círculo vicioso, o relatório aponta a necessidade de que o governo promova uma “política nacional de pós-graduação que coordene esforços e mobilize recursos materiais e humanos” (BRASIL, Relatório do GT da Reforma Universitária, 1972, p. 42), tendo em vista: a capacidade limitada de recursos das universidades para desenvolverem políticas nessa perspectiva, ser a pós-graduação matéria de interesse nacional e que o desenvolvimento da pesquisa científica e a expansão e melhoria do ensino superior transcenderia as universidades em particular. Para o desenvolvimento dessa política, o relatório indica a conveniência de “um decreto que fixe a política do poder público federal em matéria de pós-graduação” (BRASIL, Relatório do GT da Reforma Universitária, 1972, p. 42).

Essa política se pautaria na concentração de recursos em determinadas áreas levando em conta o avanço dos diferentes setores do conhecimento e dos pesquisadores que já trabalhavam de forma isolada, investir em condições favoráveis à pesquisa levando em conta os avanços das áreas mais avançadas que já atuassem ou pudessem atuar em cursos de mestrado e doutorado. Essa concentração se daria pela escolha de universidades já avançadas nesse processo de modo a instalar nelas centros regionais de pós-graduação. Estes receberiam recursos materiais e humanos, tornando-se núcleos de

“formação de pesquisadores e docentes de ensino superior para outras universidades. Ao mesmo tempo, poderiam desenvolver programas de treinamento avançado no campo tecnológico” (BRASIL, Relatório do GT da Reforma Universitária, 1972, p. 43).

De acordo com a proposta a existência dos Centros de Pós-Graduação não impediria que universidades que se destacassem numa área de conhecimento desenvolvessem iniciativas próprias de cursos de pós-graduação, mas só receberiam financiamento governamental aquelas que atendessem às normas de aprovação definidas pelo Conselho Federal de Educação.

O relatório indica ainda que o órgão que deveria encarregar-se da instalação desses centros regionais de pós-graduação, deveria ser o CNPq, que segundo a avaliação do grupo tinha a organização e estrutura necessárias para dar início a esse processo articulado com outros órgãos que estivessem ligados à pesquisa. Indicava ainda o relatório que o CNPq deveria ampliar sua faixa de atuação para as áreas de Ciência Humanas e Educação de modo a atender todas as áreas de conhecimento e encerrava a discussão sobre a pós-graduação afirmando que:

Nas condições atuais, entendemos que esta política nacional de Centros Regionais de Pós-Graduação, criados nas universidades ou em instituições equivalentes, é o meio mais eficaz de se promover, a curto prazo, a implementação sistemática dos cursos de pós-graduação ao nível correspondente à sua natureza e objetivos. Para maior eficiência, e por constituir matéria de interesse nacional, esta política deve ser institucionalizada em decreto que fixe suas diretrizes e assegure os meios de financiamento. Considerando a importância fundamental da pós-graduação na Reforma Universitária, o projeto de Lei Geral institucionalizou-a, o Estatuto do Magistério exigiu os graus de Mestre e Doutor para a carreira docente e um decreto firmou a estratégia de implantação dos cursos de pós-graduação na forma de Centros Regionais” (BRASIL, Relatório do GT da Reforma Universitária, 1972, p. 43).

Após essas reflexões sobre a pós-graduação o Relatório apresentou um anteprojeto de decreto que tinha como objetivo instituir os centros regionais de pós-graduação. Nesta proposta de decreto as discussões sobre a pós-graduação ganharam corpo jurídico-normativo que buscava estabelecer pela primeira vez no país uma política comum referente ao desenvolvimento da pós-graduação no interior das universidades, dando-lhe um *status* que até então não havia ainda conquistado, com *lôcus*, forma e objetivos definidos referentes a todo o sistema de ensino superior.

De acordo com o anteprojeto de decreto o lócus privilegiado de desenvolvimento dos processos de pós-graduação seriam os centros regionais de pós-graduação, instalados em universidades que já demonstrassem avanços consideráveis em determinadas áreas de conhecimentos. Essa proposta não era nova no interior das discussões acerca da pós-graduação. Dentre os documentos analisados pudemos identificá-la como originária do “I Seminário de Assuntos Universitários”, realizado de 3 a 5 de novembro de 1966, sob os auspícios do Conselho Federal de Educação e cujos temas de debates foram “O governo da universidade” e “Cursos de pós-graduação”.

A primeira menção a uma perspectiva de organização da pós-graduação nessa direção foi feita pela Diretora de Ensino Superior do MEC, a então Profa. Esther de Figueiredo Ferraz. Sua proposição aparece registrada nos Anais do Evento da seguinte forma:

A Diretora do Ensino Superior, no que foi secundada por outros debatedores, sugeriu a possibilidade de coordenação ou entrosamento de várias escolas isoladas com o fim de oferecer cursos de pós-graduação de alto nível. Importa que o Conselho, ao aprovar cursos pós-graduados de estabelecimentos isolados, faça as mesmas exigências que para as universidades. Não se trata, portanto, de negar a priori às faculdades isoladas capacidade de realizar a pós-graduação, mas verificar em cada caso concreto se a instituição apresenta ou não condições para promover o curso (BRASIL, MEC, Seminário de assuntos universitários - Dez anos de reflexão e debate, p. 51, 1979).

Vale ressaltar que a manifestação de Ferraz se fazia no contexto da discussão da necessidade de se manter a implantação da pós-graduação no âmbito das universidades e da necessidade de normas rigorosas a serem seguidas pelo CFE no processo de aprovação desses cursos de modo a evitar sua proliferação, inclusive tendo em vista a natureza diferenciada já estabelecida pelo Parecer nº 977/65 entre a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. O princípio de aglutinação de instituições, proposto por Ferraz foi encampado por Sucupira que segundo os registros do evento assim se manifestou;

o Conselheiro Newton Sucupira, considerando o alto custo da pós-graduação e as dificuldades financeiras de nossas universidades, propôs que fossem constituídos centros nacionais e regionais de pós-graduação nas universidades, de acordo com as normas do Conselho Federal de Educação, e maciçamente financiados pelos órgãos governamentais, como a CAPES e o Conselho Nacional de Pesquisa. (BRASIL, MEC, Seminário de assuntos universitários - Dez anos de reflexão e debate, 1979, p. 52).

Ao final dos trabalhos deste ponto o “I Seminário de Assuntos Universitários” aprovou a seguinte recomendação

Considerando a conveniência da implantação do ensino pós-graduado em nível científico e técnico adequado, o que implica grande dispêndio de recursos financeiros, para equipamentos, pessoal e custeio, o Plenário do Seminário de Ensino Universitário, promovido pelo Conselho Federal de Educação e reunido no Rio de Janeiro, de 3 a 5 de novembro de 1966, recomenda à Mesa Diretora dos trabalhos para que se dirija aos órgãos públicos destinados ao aperfeiçoamento do pessoal de nível superior (CAPES) e ao estímulo à pesquisa (Conselho Nacional de Pesquisa) no sentido de que procurem concentrar seus recursos no desenvolvimento de centros regionais e centros nacionais de ensino pós-graduado, selecionados mediante critérios objetivos de eficiência. Igual solicitação deverá ser dirigida ao Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico. (BRASIL, MEC, Seminário de assuntos universitários - Dez anos de reflexão e debate, 1979, p. 62).

Vemos aqui que a proposta do “I Seminário de Assuntos Universitários” de 1966, que reuniu reitores e professores da comunidade universitária, foi claramente encampada na proposta referente à pós-graduação efetivada pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968. Esta proposta tinha princípios interessantes de descentralização por regiões do país e por avanço de áreas de conhecimento das possíveis universidades envolvidas. Sua perspectiva não era aleatória, mas reproduzia experiências de regionalização da pesquisa educacional já levadas a cabo por Anísio Teixeira no projeto dos Centros Brasileiro e Regionais de Pesquisas Educacionais, que implantou via INEP na década de 1950.

Além disso, há um detalhe que não podemos deixar de levar em consideração. Também na década de 1950 Anísio Teixeira implantou a CAPES sendo seu secretário geral até 1963, com a parceria de Almir de Castro que era diretor de Programas. Ambos foram em 1963 para a UNB, Anísio como reitor e Almir como vice, sendo que Almir acumulou as tarefas da universidade com as da CAPES. Ambos foram também exonerados em 1964 com o Golpe, mas a experiência desenvolvida no interior da campanha, que a partir de 1964 passou a chamar-se Coordenação e dos CBPE e CRPE parece que efetivamente deixou escola. Almir de Castro em entrevista para publicação comemorativa dos 50 anos da CAPES afirma categoricamente que:

Na CAPES decidimos aproveitar os grandes centros nacionais, daí as expressões “centro de excelência” e “ilha de excelência”, criação nossa [] Organizamos estes centros regionais de treinamento em determinados setores e, como vivíamos sob o moto “Educação para o Desenvolvimento”, as

prioridades seriam aquelas que levassem ao desenvolvimento, as mais importantes para que ele fosse alcançado. (BRASIL, CAPES, 2002, p. 34).

A perspectiva desenvolvimentista da década de 1950 ainda estava presente na invenção da tradição da pós-graduação da universidade brasileira na nova conjuntura da democracia excludente. Articulando-se aos princípios da racionalidade e eficiência, como podemos observar no anteprojeto do decreto de criação dos centros regionais de pós-graduação, que em seu artigo 3º indicava que;

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

§ 3.º - 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 (BRASIL, Relatório do GT da Reforma Universitária, 1972, p. 94).

Estes setores indicados também no Relatório do Grupo da Reforma Universitária eram as carreiras de professores para o nível médio, compreendida como a área mais deficiente; de médicos e profissões da saúde; da engenharia e outras profissões da área tecnológica, tais como engenharia química, química industrial, além de técnicos intermediários em carreiras curtas de nível superior. (BRASIL, Relatório do GT da Reforma Universitária, 1972, p. 50). O engendramento das propostas de implantação dos centros regionais de pós-graduação estaria então referido ao desenvolvimento dessas áreas, mas aqui, na forma definida dos cursos de mestrado e doutorado, devidamente credenciados pelo Conselho Federal de Educação, com vistas ao financiamento governamental. Mesmo que o principal escopo de trabalho dos centros regionais fosse a pós-graduação *stricto sensu*, eles também poderiam desenvolver cursos de aperfeiçoamento e atualização para os professores de ensino superior e técnicos no exercício de suas profissões. Nessa direção os objetivos dos centros regionais de pós-graduação eram os seguintes, segundo o anteprojeto do Decreto apresentado pelo Grupo da Reforma Universitária:

- a) formar professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- c) proporcionar o treinamento eficaz de técnicos de alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional;

d) criar condições favoráveis ao trabalho científico de modo a estimular a fixação dos cientistas brasileiros no País e incentivar o retorno dos que se encontram no estrangeiro (BRASIL, Relatório do GT da Reforma Universitária, 1972, p. 93).

Para o processo de encaminhamento da implantação dos centros regionais de pós-graduação, o anteprojeto do decreto indicava em seu artigo 5º, como instância responsável, o Conselho Nacional de Pesquisas que deveria articular-se principalmente com o Conselho Federal de Educação, com a Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal para o Ensino Superior (CAPES) e com o Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC), além de estabelecer no artigo 9º que o CNPq deveria ampliar sua área de atuação também para o campo das Ciências Humanas, a Educação e outros campos de conhecimento (BRASIL, Relatório do GT da Reforma Universitária, 1972, p. 94-95).

Como podemos analisar, o texto do relatório e o anteprojeto nos revelam que a proposta, apesar de não descer a detalhes, era objetiva na sua operacionalização. Cunha (2007c) chama a atenção para o fato de que:

O texto do Relatório reproduziu as ideias e as palavras do Parecer, que, por sua vez, só ficaria (como ficou) reforçado pela omissão da lei quanto à estrutura da pós-graduação, enquanto descia a detalhes em outras matérias. Texto e silêncio colaboraram, assim, para revelar a hegemonia de uma concepção de universidade (p. 230).

A preocupação de Cunha é pertinente e se coloca no contexto da discussão que ele faz do detalhamento que é dado para os cursos de graduação. Podemos entender que é a essa concepção de universidade profissionalizante, ainda hegemônica naquele momento, a qual Cunha se refere. Entretanto, se por um lado podemos concordar com Cunha no que se refere ao laconismo do texto da lei geral sobre a estrutura da pós-graduação, temos a enfatizar, por outro lado, que a proposta do anteprojeto de decreto de instituição dos centros regionais de pós-graduação era objetiva e extremamente coerente com as discussões efetivadas no período.

O laconismo no anteprojeto da lei geral e na própria lei promulgada talvez se constituísse numa estratégia do grupo para deixar a pós-graduação no espaço daquele “menos que poderia ser mais” da LDB de 1961, permitindo inovações que não estivessem previstas em lei. Mas acreditar nisso seria até mesmo certa ingenuidade visto que, quando a vontade política assim deseja, como no caso da UNB, a experiência a ser

implementada poderia até mesmo não ser adstrita à legislação em vigor. E, nesse caso, o novo grupo dirigente estava criando novas estruturas normativas, tendo liberdade de propor a partir de suas próprias perspectivas. Por isso, somos mais inclinados a inferir que existiam divergências não resolvidas no interior dos grupos dirigentes desse processo no que se refere à operacionalização macro da proposta de pós-graduação, inclusive levando em consideração o próprio relatório do grupo que afirmava já haver um consenso no Brasil entre os pesquisadores sobre a forma e processos de graduação, mas que o problema da pós-graduação residia na dificuldade de sua implantação sistemática de maneira a garantir o alto nível que lhe era próprio (BRASIL, Relatório do GT da Reforma Universitária, 1972, p. 41). Dessa forma, é latente que se dava naquele momento uma disputa de espaço no sentido de garantir quem seria se não o “pai”, pelo menos o “tutor” da criança.

Essa perspectiva vai ser reforçada na análise do Decreto nº 63.343, de 1º de outubro de 1968, que dispunha sobre a instituição dos centros regionais de pós-graduação e que foi editado antes mesmo da promulgação a Lei nº 5.540, em 28 de novembro de 1968. Seguindo o “script” das indicações do grupo da reforma, a pós-graduação deu-se efetivamente por decreto governamental que segue praticamente todo o anteprojeto proposto pelo grupo e cuja modificação mais significativa foi referente à instância que encaminharia a política proposta. Como já colocamos acima o anteprojeto definia o CNPq como articulador em estrita parceria com o CFE, a CAPES e o FUNTEC, porém, no decreto efetivo deu-se uma inversão de sujeitos na responsabilidade de encaminhamento da proposta. Este, em seu artigo 2º, definia que “À CAPES, articulada com o Conselho Nacional de Pesquisas, competirá adotar as providências para que sejam criados os Centros Regionais de Pós-Graduação, na forma definida neste decreto” (BRASIL, Decreto nº 63.343, de 01.10.1968). Como podemos perceber, o Conselho Federal de Educação foi retirado deste grupo e o protagonismo de encaminhamento foi dado à CAPES. Ao CFE coube em 60 dias baixar as normas de aprovação referentes ao credenciamento dos Cursos de Pós-Graduação, o que foi feito pelo clássico Parecer 77, produzido por uma comissão do CFE, cuja presidência e relatoria couberam a ninguém mais, ninguém menos, que Newton Sucupira e que foi aprovado logo em 11 de fevereiro de 1969.

As normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação no Parecer 77/69 têm um significado para além de seu valor intrínseco de aprovar como seriam credenciados os cursos de mestrado e de doutorado. Elas têm o valor de institucionalizar efetivamente os cursos da nova tradição inventada - a pós-graduação.

Como vimos observando, a questão de fundo da reforma universitária era instaurar uma universidade de pesquisa, de modo a entrar numa nova configuração educacional, tendo em vista o novo papel do país em seu lugar na divisão internacional do capital. Sem uma universidade de pesquisa minimamente organizada seria impossível a conciliação das necessidades de reprodução do capital, nacionalmente e/ou internacionalmente. Era preciso que o Brasil se alçasse ao modelo mais desenvolvido de universidade da sociedade burguesa.

Para isso havia consenso que somente pela articulação do ensino e pesquisa no interior da universidade é que se daria esse salto qualitativo, pois por meio dessa articulação seria possível a reprodução de quadros para a própria universidade e para o mercado, além do desenvolvimento da pesquisa elevando os níveis de apropriação tecnológica necessários ao desenvolvimento econômico proclamado. Mas se do ponto de vista micro – os processos universitários – isso era um consenso, do ponto de vista macro – as políticas estatais – estas não estavam ainda amadurecidas de modo a assumir um projeto operacional que definisse a política do Estado no que se refere à pós-graduação.

A proposta dos centros regionais de pós-graduação feita no furor das reformas de 1968 entrou num processo de lenta implantação no interior dos arranjos políticos institucionais; acompanhando seu desenvolvimento normativo pudemos perceber que os seis anos que se seguem ao Decreto nº 63.343, de 01.10.1968, e à Lei nº 5.540, de 28.11.1968, a proposta ficou como que dormitando no âmbito das formulações da política educacional, estabelecendo-se como que num impasse operacional, cujos poucos movimentos, apesar de serem favoráveis à ela terminam num desfecho aparentemente inesperado e completamente diferenciado em relação à proposta efetivada por ocasião da Lei nº 5.540/68.

Nesse processo não podemos desconsiderar o Decreto nº 64.085, de 11 de fevereiro de 1969, que simultâneo ao Parecer nº 77/69, dispunha sobre a instituição da Comissão Executiva do Programa de Implantação dos Centros Regionais de Pós-

Graduação; o Decreto nº 67.350, de 6 de outubro de 1970, que dispunha da implantação dos centros regionais de pós-graduação, trazendo toda a formulação da estruturação que estes deveriam ter no interior das universidades que os abrigassem; além do fato de que a política de pós-graduação encontrava-se claramente indicada no I Planejamento Setorial do Ministério da Educação e Cultura, constituindo-se enquanto Projeto nº 11 dos Projetos Prioritários do MEC para o período 1970/1973, portanto, inseridos no planejamento de Estado, seu abandono parece que foi se dando gradativamente, até finalmente ser solapada pela instituição, em 1974, do Conselho Nacional de Pós-Graduação, pelo Decreto nº 73.411, de 04.01.1974, encarregado de formular o Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação e cujo mérito foi articular numa política geral a Tradição que já se havia inventado pelos Pareceres nº 977/65 e 77/69, ambos de Sucupira e já a pleno vapor no interior das universidades brasileiras.

Vale ressaltar que o Parecer nº 77/69 em nenhum momento traz em seu texto a palavra universidade. Suas normas cabiam em qualquer estrutura que fosse criada para o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado, fossem estes desenvolvidos em centros regionais de pós-graduação, em universidades, em departamentos, em estruturas resultantes da aglutinação de escolas isoladas, fossem públicas ou privadas, em instituições isoladas de reconhecida competência na área, ou qualquer outro arranjo que se estabelecesse. O Parecer nº 77/69 repete literalmente as dezesseis conclusões expressas pelo Parecer nº 977 redigido em 1965, já em forma normativa sobre as características dos cursos de mestrado e doutorado, dando as bases concretas normativas de funcionamento da pós-graduação de forma inédita no interior da universidade brasileira, onde o ensino e a pesquisa, numa organização sistemática e nacionalmente instituída, poderiam desenvolver-se mediante um projeto comum.

Enfim, podemos afirmar que a pós-graduação brasileira como Tradição Inventada engendrou-se pelos pareceres de Sucupira iniciando e encerrando um ciclo de produção e síntese normativa da Reforma Universitária que vai do Parecer nº 977/65, até o Parecer nº 77/69 que efetivamente articulam uma proposta de pós-graduação no interior da universidade brasileira caracterizada pela forma *stricto sensu*, desenvolvida por meio de mestrado e doutorado, cursados após formação inicial profissionalizante via graduação, que articulavam sistematicamente o ensino e a pesquisa no interior da universidade visando à formação de quadros intelectuais para o país e produção de

conhecimentos. Essa feição da pós-graduação em nosso país colocava-se como necessária à implantação do modelo de universidade mais desenvolvido da sociedade burguesa que é a universidade de pesquisa, experiência vivenciada com todas suas contradições até nossos dias.

CONCLUSÃO: A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA ENQUANTO TRADIÇÃO INVENTADA NO INTERIOR DA UNIVERSIDADE DE PESQUISA

Este trabalho buscou contribuir para a compreensão da experiência da pós-graduação brasileira como um objeto particular da nossa história da educação. Para isso, foi necessário compreendê-la nas relações intrínsecas que lhe caracterizaram no interior do próprio processo de desenvolvimento do ensino superior brasileiro, assim como nas relações deste com os processos de permanências e mudanças da sociedade como um todo. Dessa forma, defendemos a tese de que a pós-graduação brasileira se engendrou na história do ensino superior universitário, como uma Tradição Inventada, num momento da história de nossa sociedade, em que as reconfigurações de nosso papel no interior das relações dominantes do modo de produção capitalista, exigiram a modernização de nossa sociedade e, por consequência, a modernização da experiência de ensino superior universitário que tínhamos, dessa forma a pós-graduação como tradição inventada, configura-se como o ponto de inflexão da história de nosso ensino superior universitário.

Compreendemos que a pós-graduação ainda é um objeto de estudo em constituição no campo da história da educação brasileira. Nesse sentido, encontramos alguns pontos frágeis de abordagem sobre ela que se manifestam em análises que vão do anacronismo à sua naturalização levando ao estabelecimento dos problemas da sua dupla origem e da anomalia nas relações entre a pesquisa e a pós-graduação no campo da educação. Tais problemas, a nosso ver, são resultantes do fato de que em muitas reflexões a pós-graduação é trabalhada no contexto de outros objetos de estudo, tem sua história confundida com a história da pesquisa no país, tem sua periodização tomada cronologicamente a partir da história política ou do próprio processo de instituição do ensino superior. Em síntese, não é discutida como objeto em suas particularidades, vista na totalidade das relações que lhe configuram na concreticidade do real.

Para superar esses problemas buscamos demonstrar que a história da pós-graduação em nosso país tem características que lhe são próprias, que respondem a um momento concreto da história do ensino superior universitário no país, que se constituiu no processo da Reforma Universitária da década de 1960, já no contexto da Ditadura Militar. Dessa maneira suas características não podem ser confundidas com os cursos de

doutorado instituídos pela legislação de 1931, que organizou o ensino superior universitário no país.

A titulação de doutor dada nesses cursos era condizente com o padrão das escolas superiores e/ou universidades conglomeradas; dessa maneira, a titulação doutoral tinha características que também lhe eram próprias e que articulavam em si uma determinada experiência de universidade. Antes de 1965 o que tivemos foi a experiência de cursos de doutorado:

- a) que possuíam uma configuração organizacional diversificada, não nos permitindo compreendê-los como uma prática comum no interior da universidade;
- b) nos quais inicialmente a defesa de tese não estava ligada necessariamente à originalidade de um trabalho de pesquisa; essa característica foi desenvolvida pouco a pouco no interior das práticas universitárias e se articulava às extremas contradições que marcaram a prática da pesquisa no interior da escola padrão superior e/ou universidades conglomeradas;
- c) que em determinados momentos admitiram matrículas concomitantes ao curso de bacharelado;
- d) que não obedeciam uma sistemática de práticas específicas, mas sim a atividades diversificadas que variavam conforme o curso, a disponibilidade das universidades em ofertar disciplinas e os arranjos feitos sob a tutoria do orientador;
- e) que não tinham uma concepção de seus objetivos bem definida, pois em alguns momentos assumiam o caráter de especialização profissional;
- f) que foram pela primeira vez considerados cursos de pós-graduação no Decreto nº 20.445, de 22.01.1946, Estatuto da Universidade do Brasil que apresentou de forma pioneira uma proposta de categorias de cursos universitários organizados segundo suas finalidades em graduação, pós-graduação e extensão, mas cuja proposta foi substituída pelo Decreto nº 21.321, de 16.06.1946, em que os cursos voltam a ser compreendidos como categorias diferenciadas;
- g) que articularam nas Faculdades de Filosofia o ineditismo da formação científica e das práticas pioneiras de pesquisa universitária tanto nas áreas

das Ciências Exatas e Naturais como nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e Educação, não cabendo a concepção da anomalia da pesquisa educacional em relação a outras áreas no que se refere aos processos de pesquisa e titulação doutoral. O que cabe aqui é compreendermos que no processo histórico de constituição das áreas de conhecimento umas foram mais privilegiadas que outras, mas isso não torna coerente entender a pouca produção da pesquisa educacional como uma situação anômala entre a pesquisa educacional e a pós-graduação;

- h) que formaram uma primeira geração de intelectuais produzidos na universidade brasileira em articulação com intelectuais estrangeiros que vieram para cá assumir o ensino e a pesquisa tanto na USP quanto na URJ-UB e UDF. Mas essa formação não foi suficiente para parar de enviar ao estrangeiro sujeitos promissores para o desenvolvimento da ciência nacional e que muitas vezes acabavam lá permanecendo.

Se essas eram as características dos cursos de doutorado na experiência do padrão de escola superior e universidades conglomeradas, por outro lado, a pós-graduação instituída nos anos de 1960 se constituiu no ponto de inflexão do processo da Reforma Universitária como uma novidade que buscava romper com a experiência universitária que tínhamos até então, cuja principal característica era a formação profundamente elitista e profissionalizante. As contradições desse modelo que se expressavam de um modo capilar pelo avanço das camadas médias em requisitarem a formação superior tinha, por outro lado, uma questão de fundo, que implicava a necessidade de tomada de decisões que mudassem efetivamente o perfil de nossa experiência universitária. Esta tomada de decisões dizia respeito à definição de uma proposta que articulasse a universidade como centro de produção de conhecimento, como espaço de formação em maior escala de seus próprios quadros, de quadros para o setor produtivo e que assegurasse minimamente o avanço tecnológico necessário à nova feição de desenvolvimento econômico que colocava o Brasil no patamar de um país com industrialização numa escala para consumo de massas no modelo associado-dependente, onde grande parte desse processo se dá financiado pelo capital internacional, principalmente sob hegemonia estadunidense. A USAID não poderia financiar meras escolas profissionalizantes. Ela precisava financiar minimamente uma

universidade que tivesse condições de assumir sua tarefa de desenvolvimento científico e tecnológico na divisão internacional do trabalho que lhe competia.

Medidas como a departamentalização; o sistema de créditos; a instituição do vestibular; o tempo integral; a carreira do magistério superior com a consequente extinção do catedrático; a organização do ciclo básico; a graduação com cursos curtos e longos na forma de bacharelados e licenciaturas até poderiam se aplicar a um modelo de ensino superior meramente profissionalizante, mas só adquirem sentido em nossa história particular, se forem compreendidas como um conjunto de medidas que visavam a superação daquela universidade meramente de ensino por uma universidade que articulasse ensino e pesquisa científica. É aqui que se inventa a pós-graduação que adquire características particulares no processo de diferenciação vertical que o sistema de ensino superior adquire com sua nova organização. Sucupira, no parecer 977, é enfático nessa discussão quando afirma que “em matéria de pós-graduação ainda estamos por criar uma tradição” (ANPED, 2005, p. 171) e era exatamente isso que ele fazia. Dessa forma, o que conhecemos ainda hoje como pós-graduação tinha características inéditas no sistema de ensino superior universitário brasileiro:

- a) A primeira delas é a própria invenção da pós-graduação, que assim se faz, para superar um problema mal resolvido entre as funções profissionalizantes e acadêmicas que os cursos de pós-graduação poderiam assumir, que Sucupira normatizou como pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, a primeira sendo aquela desenvolvida nos cursos de especialização e aperfeiçoamento que apenas certificavam; e a segunda, sendo desenvolvida via cursos de mestrado e doutorado que diplomavam com graus acadêmicos, sendo o *lato sensu* composto por cursos eventuais e o *stricto sensu* se constituindo num sistema de cursos;
- b) Constituíam-se numa configuração organizacional comum no interior da universidade levando à instituição de práticas coletivas no desenvolvimento da articulação do ensino e da pesquisa, em especial por meio dos cursos de mestrado e doutorado;
- c) Essa articulação do ensino e da pesquisa manifestava-se rigorosamente como síntese na apresentação de dissertação para o mestrado onde o aluno deveria demonstrar o domínio sobre um tema e capacidade de

- sistematização e na tese para o doutorado, que deveria ser resultado de pesquisa original para todas as áreas do conhecimento;
- d) No fluxo formativo vertical instalado para o ensino superior a pós-graduação *stricto sensu* se firmará como formação posterior à graduação profissionalizante, não admitindo concomitância de curso com a graduação, dando ênfase à formação acadêmica que, respondendo às discussões daquele momento, queriam romper com o modelo profissionalizante de então, mas mesmo assim não deixa de reconhecer essa possibilidade via cursos *lato sensu*;
 - e) A proposta didático-pedagógica de operacionalização dos cursos *stricto sensu* é definida na frequência às disciplinas específicas a tais cursos, atividades com o professor orientador dos trabalhos de tese e trabalhos diversificados para todas as áreas de conhecimento;
 - f) Tinha objetivos bem definidos de formação acadêmica de quadros para o magistério superior e para o sistema produtivo, assim como a formação de pesquisadores e, portanto, da própria ciência e tecnologia, se constituindo como topo da formação universitária. Na reação com a graduação, enquanto essa se massifica, a pós-graduação se coloca como espaço de formação de uma elite docente, técnica e científica.

Como vemos, a pós-graduação brasileira, em especial a *stricto sensu*, é um objeto da história da educação que tem particularidades que lhes são próprias; sua história não pode ser confundida com a história da pesquisa, nem com a história da universidade, nem com as experiências de cursos de doutorado que existiram antes de 1965. Essas histórias se articulam, constituem-se mutuamente, mas não podem ser compreendidas de forma amalgamada, pois não são efetivamente a mesma coisa, tendo em vista as condições conjunturais e estruturais de sua materialização.

Quando Hobsbawm (2012) distingue os costumes das tradições inventadas, ele afirma o costume como algo que possui uma grande estabilidade. Por isso utiliza-se do campo do direito para exemplificar, afirmando que o costume é o que fazem os juízes; e sua toga, sua peruca e seu malhete são tradições inventadas. Em nosso estudo podemos afirmar que costume é a pesquisa, que todos os estudiosos em todos os tempos sempre

fizeram; a curiosidade humana como pulsão para resolver os problemas de nosso mundo aliada às condições concretas de nossa existência, sempre nos impulsionou a conhecer e produzir nossa própria realidade. Mas a forma como conhecemos e como reproduzimos o processo de conhecer e os sujeitos que conhecem, esses variam conforme nossas condições espaço-temporais e por isso a experiência da pós-graduação brasileira é uma Tradição Inventada, porque uma resposta espaço-temporal numa sociedade particular que precisava romper com um modelo que não respondia mais às suas condições conjunturais e estruturais – o padrão brasileiro da escola superior e/ou universidade conglomerada, necessitando modernizar-se, modernização que se dá por um conjunto de medidas no âmbito da formação de alta cultura, o faz pela efetiva reelaboração do modelo norte-americano e do modelo europeu, criando efetivamente um quarto grau de formação, que verticaliza brutalmente o processo de formação no interior do ensino superior, constituindo-se como lócus da pesquisa no interior da universidade brasileira.

Assim, a pós-graduação como Tradição Inventada se dá num momento de completo reordenamento econômico, político e social no Brasil com a instituição da Ditadura Militar e seu “novo” projeto de modernização para o país, sua invenção ocorre com os Pareceres de Sucupira, o de nº 977/65, que inicia o processo normativo da Reforma, e o de nº 77/69, que encerra o seu processo normativo, logo após a promulgação da Lei nº 5.540. Registre-se aqui que o instituto da pós-graduação tal qual elaborado no Parecer Sucupira era algo completamente novo no ensino superior de caráter universitário no país, tendo sido a maior inovação do projeto de universidade dos militares. Não é à toa a posição de Darcy Ribeiro (1980, p. 73) de que a “experiência brasileira de pós-graduação nos últimos anos é a coisa mais positiva da história da educação superior do Brasil e também a que tem que ser levada mais a sério”.

Seu desenvolvimento se articulou claramente em estabelecer uma nova coesão social se apresentando como possibilidade de continuidade de estudos a um pequeno grupo do crescente número de graduados que teve acesso ao ensino superior com o projeto de universidade da ditadura militar. A pós-graduação procurou preparar grupos cientificamente desenvolvidos que atendessem às demandas do avanço da ciência e tecnologia no país, à docência nas próprias universidades e às necessidades do campo produtivo nacional. Em outras palavras, é no espaço da pós-graduação que irá se consolidar uma comunidade científica nacional, além de lançar, mesmo que ainda

timidamente, o Brasil na comunidade científica internacional. Enquanto o “Milagre econômico” se desenvolvia, entrava-se na era da internacionalização da ciência.

Além disso, a instituição da pós-graduação legitimou a universidade como o espaço privilegiado de efetivação da pesquisa, pois se é verdade que há pesquisa sem pós-graduação, no Brasil o inverso não é verdadeiro, obviamente no caso do *stricto sensu*. A universidade, que até então era um espaço nebuloso no que se refere às práticas da pesquisa, alça-se a um *status* privilegiado em desenvolvê-las, articulando sua efetivação com o próprio desenvolvimento da pós-graduação, em si, e adquirindo a autoridade legítima de sua prática, coisa que, diga-se de passagem, até aquele momento não havia sido concretizada na história do ensino superior brasileiro.

A pós-graduação tem sido, então, o grande espaço de socialização da produção do conhecimento em nosso país, inculcando ideias, constituindo sistemas de valores e padrões de comportamentos dos pesquisadores que a compõem, tanto no que se refere a paradigmas teóricos como também aos padrões produtivos do que vem a ser reconhecidamente, já nos anos 1990, a aclamada produtividade dos programas.

Por fim, toda essa engenharia social de constituição de um modelo de produção do conhecimento reforça a persistente ideia de nação construída a duras contradições em nosso país. A tradição inventada da pós-graduação em nosso país disciplina o costume da pesquisa num modelo centralizado e concentrado que rompe com a última proposta do período nacional desenvolvimentista, ainda com ares de Anísio Teixeira, que eram os centros regionais de pós-graduação e cujas políticas públicas passam a ser desenvolvidas a partir de 1974 pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação que expressa, por meio do I Plano Nacional de Pós-Graduação, a política macro do Estado para a tradição que desde sua invenção já (re)inventava-se continuamente no interior das universidades onde cada dissertação ou tese, cada programa de pós-graduação, tem representado, mesmo que numa estrutura que reproduz a desigualdade de condições acadêmicas, a possibilidade para muitos de construção de uma universidade crítica.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, Aziz. Pierre Monbeig: a herança intelectual de um geógrafo. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 22, 1994.

AGUILAR, Luis Enrique. A pós-graduação no Brasil e o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005 – 2010: Leituras sobre o modelo de desenvolvimento, avaliação, sustentabilidade e impacto local. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 1, 2006.

ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo; n. 81, p. 53-60, 1992.

_____. O Planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo; n. 77, p. 53-61, 1991.

ALVES MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo; n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

_____. O Debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo; n. 96, p. 15-23, fev. 1996.

ALVES, Antônio José Lopes. Ciência, força produtiva e capital na crítica marxiana da economia política. **Projeto História**, São Paulo, n. 34, p. 277-288, jun. 2007

ALVES, Vânia Maria. **Formação e trabalho de pesquisadores em educação: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES “emergentes”**. 2008. 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

_____. Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Pesquisa: Oposição ou Convergência. **Cadernos CERU**, n. 3, série II, p. 161-165, 1991.

ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O tema Formação de Professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: MARLI, André (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento n. 6, 364 p.)

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. As origens da Faculdade de Educação da USPL. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: USP, n. 1, v. 1, p. 25-41, 1975.

ARAGÓN, Virgilio Alvares. Situação e desafios da Pós-Graduação na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 105, p. 11-51, nov. 1998.

ARAÚJO, Marta Maria de. Plasticidade do Plano de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira (1952-1964). **Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2007.

ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: INEP, 2006.

ATCON, Rudolph P. **Rumo à reformulação estrutural da Universidade Brasileira**. Rio de Janeiro: MEC, Diretoria do Ensino Superior, 1966.

AZEVEDO, Fernando. A missão da universidade. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: USP, v. 20, n. 1-2, p. 5-29, 1994.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.

BIANCHETTI, Lucídio. Condições de Trabalho e repercussões pessoais e profissionais dos envolvidos com a pós-graduação stricto sensu: balanço e perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 439-460, set./dez. 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. História e Histórias da pós-graduação em educação no Brasil - Editorial. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 3-6, set./out./nov./dez. 2005a.

BIANCHETTI, Lucídio; MARQUES, Juracy C. Primórdios e expansão da pós-graduação stricto sensu em educação na região Sul. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 140-150, set./out./nov./dez. 2005b.

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. Maria Julieta Calazans: o papel do IESAE e da ANPED na pós-graduação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 152-161, set./out./nov./dez. 2005c.

BITTAR, Mariluce. Pós-graduação em educação no Brasil e as demandas para o V Plano Nacional de Pós-graduação. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 99-117, jan./jun. 2005.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Cooperação científica internacional e a criação da CAPES. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, Colômbia, n. 61, jul./dez. 2011.

BONTEMPI JR., Bruno. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 41, n.142, jan./abr. 2011.

BRANDÃO, Marcia de Oliveira Reis; ORMAY, Larissa Santiago. Experiências exemplares de divulgação científica do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas. **Ciência e Sociedade** CBPF-CS-010/14 Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 16-22, dez. 2014.

CAMPOS, Maria M. Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

_____. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo; n. 49, p. 63-66, 1984.

CAMPOS, Maria M. Malta; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994.

CASTRO, Rosane Michelli de. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília: Contribuições para uma agenda de discussões sobre aspectos da política de pós-graduação no Brasil. **Avaliação**, Campinas-SP; Sorocaba- SP, v. 16, n.1, p. 183-200, mar. 2011.

CLOSS, Iria Gehlen. Mestrado em educação no Brasil: retenção e produtividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo; n. 27, p. 41-57, 1978.

CELESTE FILHO, Macioniro. Os primórdios da Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 19, p. 187-204, jan./abr. 2009

CHAVES, Miriam Waidenfeld. O Liberalismo de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 110, p. 203-211, jul. 2000.

CHISWICK, Barry R.; LARSEN, Nicholas; PIEPER, Paul. The production of PhDs in the United States and Canada. **Discussion Paper**, n. 5367, dez. 2010.

CÓRDOVA, R. de A. et al. **A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro**. Brasília: UNESCO/CRESALC/MEC/SESu/CAPES, ago. 1986.

CUNHA, Luis Antônio. A retomada de compromissos históricos aos 30 da ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 168-172, jan./abr. 2008.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007a.

_____. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007b.

_____. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo, 2007c.

_____. Reflexões sobre as condições sociais de produção da sociologia da educação: primeiras aproximações. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 169-182, 1992.

_____. Pós-graduação em Educação: no ponto de inflexão? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 63-80, maio 1991.

_____. Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 3-28, abr. jun. 1981.

_____. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, p. 66-70, set./out. 1974.

CUNHA, Marcus Vinícius. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora do percurso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 116-126, jan./fev./mar./abr. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 43, p. 162-165, 2010.

_____. A desoficialização do ensino no Brasil: A reforma Rivadávia. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

_____. Trinta por trinta: Dimensões da pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 30, p. 162-167, 2008.

_____. Quadragésimo ano do Parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 7-20, set./out./nov./dez. 2005.

_____. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 25, n. 88, p. 777-793, Especial – out. 2004.

_____. A pós-graduação e a nova Lei de Diretrizes e Bases. **Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 38, p. 57-59, abr./jun. 1988.

_____. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

DANTAS, Flávio. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali)ação. **RBPG**, v.1, n.2, p. 160 -172, nov. 2004.

DREYFUS, André. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e sua reforma. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 10, n. 26, jan./fev. 1947

EVANGELISTA, Olinda. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-259, jul./dez. 2001.

_____. A formação do professor em nível universitário – O caso do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1934). In: ANPED SUL, 2. Curitiba, 1999. **Anais...** Curitiba: UFPR. 1999. Disponível em: <http://www.portalanpedsu.com.br/1999/?link=eixos&acao=listar&nome=Hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o&id=39> Acesso em: 09 jun. 2015.

FALCON, Francisco J. Calazans. Depoimento: a pós-graduação como objeto histórico. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 118-133, 1999. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/13247> Acesso em 08 dez. 2015. Acesso em: 08 dez. 2015

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Anísio Teixeira, nos embates do processo histórico. **Revista de Pedagogia**, v. 2, n. 4 – Terceiro Especial sobre Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: [www.fe.unb/revista de pedagogia](http://www.fe.unb/revista%20de%20pedagogia). Acesso em: 26 ago. 2009

_____. Durmeval Trigueiro Mendes e sua contribuição para à pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 36-46, 2005.

_____. A UDF, sua vocação política e científica: um legado para se pensar a universidade hoje. **Pro-Posições**, v. 15, n. 3 (45), p.149-162, set./dez. 2004.

_____. O autoritarismo Institucional e a extinção do IESAE. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 24, n. 85, p. 1257-1275, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 08 nov. 2015.

_____. A experiência do IESAE/FGV: das origens à extinção. In: ANPED, 24. GT – 11, 2001. **Anais...** 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T1102262974255.doc> Acesso em: 28 abr. 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes; GUIMARÃES, Eloísa, et al. **Faculdade Nacional de Filosofia** – Projeto ou Trama Universitária, Rio de Janeiro: UFRJ, 1989a. v. 1

FÁVERO, Maria de Lourdes; JONES, Elizabeth; FERNANDES, Ana Lúcia C. **Faculdade Nacional de Filosofia** – Os Cursos Começando a desenrolar um novelo. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989b, v. 4

FÁVERO, Osmar. Pós-graduação: avaliação e perspectivas. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 311-327, maio/ago. 2009.

_____. Situação atual e tendências de reestruturação dos programas de pós-graduação em educação. **Rev. Fac. Educ.**, v. 22, n.1, p. 51-87, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo – Um capítulo na história da educação brasileira. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 61-65, fev. 1987.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Prefácio de José de Souza Martins. 5. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Globo, 2008.

_____. Na ótica do intelectual militante. **Estudos Avançados** v. 8, n. 22, p. 123-138, 1994. (Depoimentos)

_____. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FERRARO, Alceu Ravanello. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 47-69, set./out./nov./dez. 2005.

FERREIRA JR., Amarílio. A influência do marxismo na Pesquisa em Educação Brasileira. **Revista HISTEDBR**, Campinas-SP, n. 49, p. 35-44, mar. 2013. ISSN: 1676-258.

FERREIRA, Márcia Santos. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 89, n. 221, p. 72-89, jan./abr. 2008a.

_____. Os centros de pesquisas educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 38, maio/ago. 2008b.

_____. A organização do trabalho didático como objeto de estudo nos projetos dos centros de pesquisas educacionais do INEP (1956-1973). **Revista Histedbr On-line**, Campinas-SP, n. 29, p. 137-158, mar. 2008.

_____. Pesquisa científica e aperfeiçoamento de educadores: As atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo no período de 1956 a 1961. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA ANPUH, 22. João Pessoa, 2003. **Anais...** João Pessoa: ANPUH, 2003.

_____. **O Centro Regional de Pesquisas de São Paulo (1956-1961)**. 2001. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Pesquisa científica e aperfeiçoamento de educadores: as atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo no período de 1956 a 1961. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22. João Pessoa, 2003. **Anais...** ANPUH, 2003.

FERREIRA, Viviane Lovatti; PASSOS, Laurizete Ferragut. Archivos do Instituto de Educação (1935-1937): o impresso como estratégia de difusão da pesquisa educacional no IEUSP. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 2, p. 681-697, jul./dez. 2012.

FLORES, Elizabeth Dueñas Peña de. **A pós-graduação em educação: o caso da UNICAMP na opinião de professores, ex-alunos e alunos**. 1995. 345f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1995.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Pós-graduação stricto sensu e desenvolvimento regional. **Publicações UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa-PR, v. 16, n. 1, p. 55-60, jun. 2008.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. Pós-graduação Brasileira e políticas de diversificação. In: REUNIÃO DA ANPED, 24. Caxambu-MG, 2001. **Anais...** Caxambu-MG, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T1189245929250.Doc>. Acesso em: 09 fev.2002.

FREITAS, Maria Virgínia Monteiro Teixeira. **As políticas da CAPES e seus impactos no trabalho do professor do stricto sensu**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Belo Horizonte, 2009.

GAMBOA, Silvio Sánchez. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas-SP, v. 4, n. 2, p. 78-93, jun. 2003.

_____. **Epistemologia da pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. 229f. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisa Educação e Pós-Modernidade: Confrontos e Dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005a.

_____. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 124-132, set./out./nov./dez. 2005b.

_____. Estudos quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001a.

_____. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 108-116, set./out./nov./dez. 2001b.

_____. Pesquisa em Educação: um tema em debate. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 1992.

_____. Pós-graduação e pesquisa em Educação no Brasil 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

GATTI, Bernadete et al. O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 137-144, jan./fev./mar./abr. 2003.

GINGRAS, Yves. Idées d'universités [enseignement, recherche et innovation]. **Actes de La Recherche em Sciences Sociales**, v. 148, n. 1, p. 3-7, 2003. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_2003_num_148_1_3317 Acesso em: 10 out. 2014.

GOUVÊA, Fernando César Pereira. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais: criação, intervenção e legitimação nos planos regional, nacional e internacional (1955-1964). **Ci. Huma. e Soc. em Rev.** Seropédica-RJ, v. 35, n. 2, p. 191-213, jul./dez. 2013.

_____. O impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais na gestão de Anísio Teixeira (1955-1964). In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 6. São Paulo, 2009. **Anais...** São Paulo: UNINOVE, 2009.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 67-70, maio 1984.

_____. A pesquisa educação no Brasil: De 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, p. 75-79, 1976.

_____. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.

GUTERRES, Clovis Renan Jacques. Reflexões sobre a pós-graduação em Educação no Rio Grande do Sul. **Conjecturas: Filos. Educ.**, Caxias do Sul-RS, v. 18, n. especial, p. 17-32, 2013.

_____. **A Faculdade Interamericana de Educação**. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/261> Acesso em: 28 abr. 2017.

GUTERRES, Clovis Renan Jacques; RAYS, Oswaldo Alonso. A Faculdade Interamericana de Educação na expansão da pós-graduação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 82-94, set./out./nov./dez. 2005.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A Invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

HORTA, José Silvério Baía; 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, set./out./nov./dez. 2005.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação de pesquisadores na pós-graduação em Educação: embates ontológicos e epistemológicos. In: REUNIÃO DA ANPED, 30. GT-11, Caxambu-MG, 2007. **Anais...** Caxambu-MG, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=1.43256352.422774068.1493213371 Acesso em: 28 abr. 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. **Ed. Soc.**, Campinas-SP, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

LIMA, N. T.; FONSECA, C. M. O.; SANTOS, P. R. E. (Org.). **Uma escola para a saúde** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. 268 p. ISBN 85-7541-047-4. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

LOUREIRO, Maria Rita; DURAND, José Carlos. Comparação entre a pós-graduação profissional e a acadêmica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 5-14, ago. 1995.

LUDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 117-123, set./out./nov./dez. 2005.

_____. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 61-63, fev. 1988.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Realidade e discurso na pós-graduação *stricto sensu*: o que consolidar? O que expandir? **Revista Cocar**, Belém, v. 5, n. 9, p. 69-77, jan./jun. 2011.

MACHADO, Ana Maria Netto; ALVES, Vania M. Recuperando origens e trajetórias do sistema de pós-graduação brasileira em educação. **UNIrevista**, v. 1, n. 2, p. 1-11, abr. 2006.

_____; _____. Políticas Nacionais atuais para produção científica na pós-graduação em educação e seus efeitos na escrita e autoria de investigadores e pesquisadores em formação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL, 15. Campinas-SP, 2005. **Anais...** Campinas-SP: UNICAMP, 2005a, Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/AlvesVaniaMaria.htm Acesso em: 29 abr. 2017.

_____; _____. Caminhos ou (des)caminhos da pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil. In: REUNIÃO DA ANPED, 28. Caxambu-MG, 2005. **Anais...** Caxambu-MG, 2005b.

MACEDO, Elizabeth; SOUZA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 166-202, jan./abr. 2010.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Articulação pós-graduação e graduação: desafio para a educação superior**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2001.

MARCOLIN, Neldson. Rigor e generosidade. **Pesquisa FAPESP**, v. 144, fev. 2008.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; MOTA JÚNIOR, William Pessoa. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. In: REUNIÃO DA ANPED, 33. GT 11 Política de Educação Superior. Caxambu-MG, 2010. **Anais...** Caxambu-MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt11> Acesso em: 11 maio 2017.

MAZZA, Débora. Intercâmbios acadêmicos internacionais: Bolsas CAPES, CNPQ e FAPESP. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 521-547, maio/ago. 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. A pesquisa educacional no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 67-72, ago. 1983.

MENEGHEL, Stela Maria. Desafios da produção de conhecimento em Educação – Perspectivas institucionais e de programas de pós-graduação. In: REUNIÃO DA ANPED, 30. GT 11 Política de Educação Superior. Caxambu-MG, 2007. **Anais...** Caxambu-MG, 2007.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A Pós-Graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. HISTÓRIA, ACONTECIMENTO E NARRATIVA, 22. João Pessoa, 2003, **Anais...** João Pessoa, 2003. p. 1-7.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C., GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES na gestão de Anísio Teixeira (1951/1964). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – SBHE, 2. Natal, 2012. **Anais...** Natal, 2012.

MERCADANTE, Aloísio. **Avaliação Trienal 2013** - Resultados. MEC. CAPES. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Apresenta%C3%A7%C3%A3o_resultados_trienal_2013.pdf Acesso em: 15 abr. 2017.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2011.

MONROE, Paul. *A Cyclopedia of Education*. v. 5, p. 665, New York : The Macmillan Company, 1917.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal: Universidade do Minho, v.14, n.1, p. 7-25, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

MOROSINI, Marília Costa. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **RAES – Revista Argentina de Educação Superior**. v. 1, n. 1, nov. 2009.

MOTOYAMA, Shozo. A gênese do CNPq. **Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência**, São Paulo, n. 2, p. 27-46, jul./dez. 1985

MURGUIA, Eduardo Ismael. As articulações políticas na criação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD). **DataGramZero - Revista de Informação**, v. 14, n. 2, jun. 2013.

NOGUEIRA, Sandra Vidal; RODRIGUES, Ovaldino Marra. Avanços e desafios nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação brasileira na década de 80. **EDUCERE – Revista da Educação**, v. 3, n. 2, p. 97-103, jul./dez. 2003.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

_____. Ética e pesquisa. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr. 2008.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 5-8, jan./fev./mar./abr. 2001.

_____. Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900-1971). **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 154-166, jan./abr. 2000.

ODDONE, Nanci. O IBBD e a informação científica: uma perspectiva histórica para a ciência da informação no Brasil. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Francisco de. A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Tendencias globales y experiencias nacionales.

Buenos Aires: CLACSO, 2006. ISBN: 987-1183-56-9 Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua>. Acesso em: 17 nov. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: Conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Educ. Soc.** Campinas-SP, v. 27, n. 95, p. 577-599, maio/ago. 2006 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 11 out. 2011.

PEÑA DE FLORES, Elizabeth Dueñas. **A pós-graduação em educação: o caso da UNICAMP na opinião de professores, ex-alunos e alunos.** 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1995.

PENNA, Maria Luiza Luiz Camillo: perfil intelectual (Recurso eletrônico) / Maria Luiza Penna. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

PANZU, Ângela Nascimento dos Santos. **O Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia-INPA: trajetória institucional por meio de suas práticas científicas, 1954-1975.** 2015. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves, Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PERRY, Jill Alexa; ZAMBO, Debby. The Carnegie Project on the education doctorate: a partnership of universities and schools work to improve the education doctorate and K-20 schools. In: BLESSINGER, Patrick; COZZA, Barbara. **Universities partnerships for academic programs and professional development.** v. 7 (Innovatios in Higher Education Teaching and Learning. Emerald Group Publishing Limited, Howard House, Wagon Lane, Bingley BD16 1WA, UK, 2016.

PESSANHA, Eurize Caldas. Pesquisa e formação de pesquisadores em educação no Centro-Oeste – tendências e perspectivas. **Série Estudos-** Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 20, p. 13-26, jul./dez. 2005.

PIRES, Rute da Cunha. **A presença de Nicolas Bourbaki na Universidade de São Paulo.** 2006. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - PUC/SP, São Paulo, 2006.

PISTORI, Milena Inês Sivieri. Os desafios na trajetória da construção do conhecimento científico: pistas e encaminhamentos para pesquisa em Educação. **Quaestio: revista de estudos em educação**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 23-34, out. 2009. ISSN 2177-5796. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/article/view/18>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

PUCCI, Bruno. Fórum dos coordenadores de programas de pós-graduação em educação: apontamentos históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 36, set./dez 2007.

RAMALHO, Betânia Leite. 40 anos da pós-graduação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 183-185, jan./abr. 2006.

RAMALHO, Betânia Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 70-81, set./out./nov./dez. 2005.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco (Org.). **Autonomia Universitária na USP: 1934-1969**. Marcos Maurício Toba (Coord.). São Paulo: EDUSP, 2005.

RIBEIRO, Darcy. Anísio. **Carta: falas, reflexões, memórias**; Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro; Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 14, 1995.

_____. In: **Encontros com a Civilização Brasileira**, Darcy Ribeiro fala sobre a Pós-Graduação no Brasil, entrevista a Danúzia Bárbara. Coleção encontros com a Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, n. 19, v. 3, n. 1, jan. 1980.

_____. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S. A.,1969.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. **A aliança para o progresso e as relações Brasil-Estados Unidos**. 2006. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006.

ROMÊO, José Raymundo Martins; ROMÊO, Christiane Itabaiana Martins; JORGE, Vladimyr Lombardo. **Estudos de pós-graduação no Brasil**. UNESCO, IESALC, IES, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. A pesquisa e a democratização do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 34, p. 91-92, ago. 1980.

ROTHEN, José Carlos. “Os bastidores da reforma universitária de 1968”. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 04 jan. 2017.

SANCHEZ, Otávio Prospero; SANCHEZ, Lucia Helena Aponi. O desafio da avaliação de equipes de alta capacitação e autonomia: o caso do credenciamento de docentes na pós-graduação. **Avaliação**, Campinas-SP; Sorocaba- SP, v. 16, n. 1, p. 123-147, mar. 2011.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009

SANTOS, Cassio Miranda dos. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. 2000

_____. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

_____. Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil: a questão da dependência. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 37, p. 479-492, out./dez. 2002.

_____. SANTOS, Heloisa Occhiuze dos. Ideário pedagógico municipalista de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 105-124, jul. 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo; CARVALHO, Maria Lúcia R. D. Orientação coletiva de mestrado na Faculdade de Educação da UNICAMP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 73-79, ago. 1991.

SANTOS, Luiz Antonio de Castro; FARIA, Lina. O ensino da saúde pública no Brasil: os primeiros tempos no Rio de Janeiro. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 2, p. 291-324, 2006.

SANTOS, Marcia Ferreira dos. **Centros de Pesquisa do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O INEP, o diagnóstico da educação brasileira e a RBPE. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234 (n. especial), p. 291- 322, maio/ago. 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimpr. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

_____. O Dilema produtividade-qualidade na pós-graduação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, p. 32-49, jan/dez. 2010.

_____. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas-SP, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008a.

_____. **A nova lei da educação – LDB trajetória limites e perspectivas**. 11. ed. São Paulo: Autores Asssociados, 2008b. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. O protagonismo do Prof. Joel Martins na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 21-35, set./out./nov./dez. 2005.

_____. A Pós-Graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: PUC-PR, v. 1, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2000.

_____. **O Congresso Nacional e a Educação Brasileira** – Significado político da ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das Leis nº 4024/61, 5540/68 e 5692/71. 1986. Tese de Livre Docência - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1986.

SAVIANI, Dermeval; GOLDBERG, Maria Amélia. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR): mais um programa de pós-graduação em Educação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 16, p. 81-89, 1976.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pós-graduação em educação no Brasil: caminhos percorridos e horizontes a explorar. **Educação e Linguagem**, v. 12, n. 20, p. 273-293, jul./dez. 2009.

_____. Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, v.1, n.1, p. 40-52, jan./abr. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Pós-graduação no Brasil - Conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCEBO, D; SILVA JR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de. (Org.) **Reformas políticas** – educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 137- 64.

SILVA, Circe Mary Silva da. A construção de um Instituto de Pesquisas Matemáticas nos Trópicos – O IMPA. **RBHM**, v. 4, n. 7, p. 37-67, 2004.

SILVA JR., João dos Reis; KATO, Fabíola Bouth Grello. Mundialização do capital, reforma do Estado, pós-graduação e pesquisa no Brasil. **Revista HISTEDBR OnLine**, Campinas-SP, n. 37, p. 59-71, mar. 2010.

SILVA, Liana Deise da. **História do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (1987 a 2007)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SILVA, Luiz Antonio Gonçalves. Políticas e programas de informação e documentação da UNESCO e fontes para seu estudo. **Inf. & Soc.:Est**, João Pessoa, v. 4, n. 1, p. 68-84, jan./dez. 1994.

SILVA, Maria da Conceição Fonseca. Pós-graduação stricto sensu e desenvolvimento regional. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 16, n. 1, p. 55-60, jun. 2008.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Programas de Pós-graduação na região Centro-Oeste: características e questões da expansão. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2008: 20 anos de PG em Educação: avaliação e perspectivas. Cuiabá, 2008. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2008a.

_____. **Trabalho docente na pós-graduação: a lógica da produtividade em questão**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008b.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. **Tendências teóricas-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de Doutorado em Educação e Educação Física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2013.

_____. Pesquisa e pós-graduação no Brasil (1931 a 2004): considerações históricas. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR, 8. História, Educação e Transformações: tendências e perspectivas. Campinas-SP, 2009. **Anais...** Campinas-SP: UNICAMP, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html. Acesso em: 26 dez. 2011.

SILVA, Márcia Regina Barros da; DANTES, Maria Amélia Mascarenhas. Produção de conhecimento e tradições de pesquisa na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP (1934-1968). **Revista CPC**, São Paulo, n. 20, p.159-194, dez. 2015.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set./dez. 2007

SOUZA, José Paulo de; PEREIRA, Laércio Barbosa. Pós-graduação no Brasil: análise do processo de concentração. **Acta Scientiarum**, Maringá-PR, v. 24, n. 1, p. 159-166, 2002

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Fórum educ.**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 3-18, out./dez. 1980.

TAVARES, Danieli. **A pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul: Desafios de flexibilização e inserção social no contexto das políticas de expansão dos anos FHC (1995-2002)**. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: FGV, 1989, vi, 186p.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004.

VELLOSO, Jacques; VELHO, Léa. Política de bolsas, progressão e titulação nos mestrados e doutorados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 50-81, jul. 1997.

VERHINE, Robert E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, mai./ago. 2008.

VIEIRA, Evaldo. Pesquisa em Educação: quando se é específico? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 56-58, nov. 1988.

VIEIRA, Sofia Lerche. A Pesquisa em Educação no Brasil – Conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 55, p. 81-84, nov. 1985.

WANG, Zuoyue. The First World War, academic science, and the "two cultures": educational reforms at the University of Cambridge. **Minerva**, v. 33, p.107-127. Kluwer Academic Publishers. Printed in The Netherlands, 1995.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

WEBER, Silke. A produção recente na área de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 22-32, maio 1992.

WITTER, Geraldina Porto. **Primeiras dissertações/teses em Psicologia escolar/educacional da USP PUC-Campinas**. 1998. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pee/v2n1/v2n1a08.pdf Acesso em 12 nov. 2106.

XAVIER, Libânea. A política de publicações do CBPE/INEP e a perspectiva de promover a formação de uma consciência nacional (1955-1965). In: MORAES, Jair Satana; ROTHEN, José Carlos (Org.). **O INEP na visão de seus pesquisadores**. Brasília: INEP, 2008. 121 p. (Coleção INEP 70 anos, v. 3)

_____. A pesquisa educacional como razão: análise de uma experiência institucional (1950-1960). In: REUNIÃO ANUAL DA ANEPD, Caxambu-MG, 2000. **Anais...** Caxambu- MG: ANPED, 2000.

_____. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999.

XAVIER, Libânea; SCENZA, Cesar. As publicações do CBPE e sua importância para a pesquisa educacional no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3. 2004, **Anais...** PUCPR, 2004.

XAVIER, Maria do Carmo. **A tradição (re)visitada a experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais – CRPEMG (1956/1966)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007

YUNES, João; CAMPOS, Oswaldo. O Papel da Faculdade de Saúde Pública na Formação de Recursos Humanos para a Saúde. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo. 18 (n. esp.), p. 61-66, 1984.

ZAIDAN, Samira et al. Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1997 – 2006). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v .27, n. 01, p. 129-160, abr. 2011.

FONTES DOCUMENTAIS

ANPED. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, set./dez. 2005.

ATCON, Rudolph P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC, Diretoria do Ensino Superior, 1966.

BRASIL. CAPES, **Relatório de Avaliação 2010-2012** – Trienal 2013, Área Educação. p. 1-48. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDo0ZmE1Njg0MDc4MjUwZjc3>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. Instituto de Pesquisas Rodoviárias: 50 anos. Departamento Nacional de Infra-Estrutura de Transportes. Diretoria Geral. Diretoria Executiva. Instituto de Pesquisas Rodoviárias. Rio de Janeiro, 2007. 32 p.

_____. **CAPES, 50 anos** – depoimentos ao CPDOC/FGV. Organizadoras: Marieta de Moraes e Regina da Luz Moreira. Brasília: MEC, CAPES, FGV, 2002.

_____. CBPF – Publicação de Divulgação Científica do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas. **Na Vanguarda da Pesquisa**. Rio de Janeiro, 2000.

_____. Conselho Federal de Educação. **Seminário de Assuntos Universitários** – Dez anos de reflexão e debates. Brasília, 1979.

_____. MEC. **A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira**. I Encontro de Reitores das Universidades Públicas. Brasília, ago. 1972.

_____. MEC. Departamento de Apoio da Diretoria de Documentação e Divulgação. **Reforma universitária**. Brasília, 1972.

_____. Decreto nº 67.350, de 06 de outubro de 1970. Dispõe sobre a implantação de Centros Regionais de Pós-Graduação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1970.

_____. Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1970.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 77, de 11 de fevereiro de 1969. Normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1969.

_____. MEC. **Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES**. (Acordo MEC-USAID). Brasília, 1969.

_____. Decreto nº 64.085, de 11 de Fevereiro de 1969. Provê sobre a instituição de Comissão Executiva do Programa de Implantação dos Centros Regionais de Pós-Graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1969.

_____. Decreto nº 42.212, de 29 de agosto de 1957. Cria o Instituto de Pesquisas Rodoviárias, nos termos da Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1968.

_____. Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1968.

_____. Decreto nº 63.343, de 1º de outubro de 1968. Dispõe sobre a instituição de Centros Regionais de Pós-Graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1968.

_____. Decreto Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1968.

_____. Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1967.

_____. Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967. Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1967.

_____. Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1966.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965. Parecer sobre que definiu a pós-graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1965.

_____. Decreto- Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1965.

_____. Decreto nº 1.872, de 12 de dezembro de 1962. Aprova o Estatuto da Universidade de Brasília. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1962.

_____. UnB. **Plano Orientador da Universidade de Brasília**. Brasília, 1962. Projeto Prioritário para 70-73.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961.

_____. Mensagem 128, de 21.04.1960.

_____. Decreto nº 39.872, de 31 de agosto de 1956. Cria o Instituto de Energia Atômica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1956.

_____. Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1955.

_____. Decreto nº 35.124, de 27 de fevereiro de 1954. Cria o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, nos termos da Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1954.

_____. Decreto nº 35.133, de 1 de março de 1954. Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1954.

_____. Decreto nº 31.672, de 29 de outubro de 1952. Cria o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, nos termos do artigo 13, da Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1952.

_____. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1951.

_____. Decreto nº 39.687, de 7 de agosto de 1956. Cria o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, nos termos da Lei número 1.310, de 15 de janeiro de 1951. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1951.

_____. Portaria nº 497, de 15 de outubro de 1947. Dispõe sobre diplomas de especialização. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1947.

_____. Regimento da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, Aprovado pelo Conselho Universitário em 17.08.1946, publicado no D.O. de

14.05.1947. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Saúde, v. 11, n. 31, p. 587-638, nov./dez. 1947.

_____. Decreto nº 20.445, de 22 de janeiro de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1946.

_____. Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1946.

_____. Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1946.

_____. Portaria nº 272, de 13 de abril de 1946. Aprova instruções. O Ministro da Educação e Saúde, resolve aprovar as instruções reguladores da execução do disposto nos art. 5.º e 6.º do Decreto-lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, anexa à presente portaria. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1946.

_____. Portaria nº 328, de 13 de maio de 1946. Expede instruções modificando e ampliando as expedidas pela portaria n.º 272, de 13 de abril do corrente ano. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1946.

_____. Decreto nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945. Concede autonomia, administrativa financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1945.

_____. Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1939.

_____. Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1939.

_____. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1938.

_____. Decreto nº 452 de 05 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1937.

_____. Decreto nº 23.609, de 20 de dezembro de 1933. Aprova e manda executar o regulamento da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1933.

_____. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1931.

_____. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1931.

_____. Decreto nº 20.865, de 28 de dezembro de 1931. Aprova os regulamentos da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e da Escola de Minas. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1931.

_____. Decreto nº 1.134 de 30 de março de 1853. Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos do Império. Rio de Janeiro, 1853.

JORNAL CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro, 26 e 27 de dezembro de 1971, p. 4.

_____. Rio de Janeiro dia 30 de junho de 1968, 1º Caderno, p. 23.

_____. Rio de Janeiro dia 07 de julho de 1968, 1º Caderno, p. 29.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 5.513 de 4 de abril de 1935. Instituiu na Cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências. In: CORDEIRO, Caio Nogueira Hosannah. **A Reforma Lúcio e o ensino da Arquitetura e do Urbanismo**: da Escola Nacional de Belas Artes à Faculdade Nacional de Arquitetura (1935-1945). 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. p. 205-214.

SÃO PAULO. USP. Regimento interno da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, na parte relativa ao Doutorado de acordo com projeto aprovado pela Congregação e pelo Conselho Universitário em sessão de 09 de dezembro de 1941. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 04 jan. 1942.

_____. Decreto nº 12.038, de 1º de julho de 1941. Aprova o Regulamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1941.

_____. USP. **Anuário-1938/1939**. Reitoria da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1939.

_____. Decreto nº 9.268, de 25 de junho de 1938. Extingue o Instituto de Educação, cria, a secção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1938.

_____. Decreto nº 9.255, de 22 de junho de 1938. Reorganiza a Diretoria do Ensino, transformando-a em Departamento de Educação; subordina a este repartições e serviços que devem ficar sob sua imediata dependência; crêa e suprime cargos e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1938.

_____. USP. **Revista da Faculdade de Direito**. v. XXXII-Fasc. I jan./abr. 1936.

_____. Decreto nº 7.065, de 6 de abril de 1935. Aprova o Regulamento da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1935.

_____. Decreto nº 7.067, de 6 de abril de 1935. Aprova o Regulamento do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1935.

_____. Decreto nº 7.068, de 6 de abril de 1935. Aprova o Regulamento da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1935.

_____. Decreto nº 7.069, de 6 de abril de 1935. Aprova o Regulamento da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1935.

_____. Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1934.

_____. Decreto nº 39 de 3 de setembro de 1934. Aprova os estatutos da Universidade de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1934.

_____. Decreto nº 6.429, de 9 de maio de 1934. Aprova o Regulamento da Faculdade de Direito de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1934.

_____. USP. **Anuário-1940/1941**. Reitoria da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1942.