O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 17 | Nº 51 | Boa Vista | 2024

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.10864464

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A REFORMULAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA E A INFLUÊNCIA DA CAPES (1909-1965)

Anderson Teixeira Renzcherchen[1]

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira[2]

Resumo

Este texto aborda a evolução do ensino superior no Brasil, com foco na pós-graduação stricto sensu e na atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 1909 a 1965. O objetivo geral deste estudo foi analisar criticamente a implementação das diretrizes estabelecidas para a pós-graduação no Brasil, considerando suas implicações na formação de pesquisadores, na qualidade do ensino superior e no desenvolvimento científico do país. A metodologia adotada baseou-se em uma abordagem qualitativa, envolvendo análise documental e bibliográfica. A análise documental compreendeu a interpretação de documentos relevantes, como decretos e leis, enquanto a análise bibliográfica avaliou criticamente fontes relevantes para embasar teoricamente a pesquisa. Os resultados destacam a transição do controle do ensino superior no Brasil, a influência das políticas educacionais e a atuação da CAPES nesse contexto. Identificam-se as implicações das diretrizes estabelecidas para a formação de pesquisadores e o desenvolvimento científico do país. Conclui-se que a atuação da CAPES e as diretrizes estabelecidas tiveram um papel crucial da pós-graduação no Brasil, imbuído de disputas políticas e ideológicas, que moldaram o avanço do conhecimento e da pesquisa no país. A compreensão desses aspectos é fundamental para o entendimento do panorama acadêmico e suas implicações futuras.

Palavras-chave: CAPES; Ensino Superior; História da Educação.

Abstract

This text addresses the evolution of higher education in Brazil, focusing on stricto sensu graduate programs and the role of the Coordination for the Improvement of Higher Education (CAPES) from 1909 up to 1965. The general objective of this study was to critically analyze the implementation of guidelines established for graduate education in Brazil, considering their implications for researcher training, the quality of higher education, and the scientific development of the country. The methodology adopted has been based on a qualitative approach, involving documental and bibliographical analysis. Documental analysis involved the interpretation of relevant documents such as decrees and laws, while bibliographical analysis critically evaluated sources relevant to theoretically underpin the research. The results highlight the transition of control over higher education in Brazil, the influence of educational policies, and CAPES' role in this context. The implications of the established guidelines for researcher training and the country's scientific development are identified. It is concluded that CAPES' actions and the established guidelines played a crucial role in Brazilian graduate education, imbued with political and ideological disputes that shaped the advancement of knowledge and research in the country. Understanding these aspects is fundamental for comprehending the academic landscape and its future implications.

Keywords: CAPES; Higher Education; History of Education.

[1] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: a.renzcherchen@gmail.com.

[2] Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Doutora em Educação. E-mail: alboni@alboni.com

INTRODUÇÃO

A trajetória histórica do ensino superior no Brasil, especialmente no que diz respeito à pós-graduação *stricto sensu*, é marcada por transformações significativas que refletem a influência de diferentes contextos políticos e educacionais. Este texto busca explorar esse percurso, focando particularmente nas mudanças institucionais que moldaram o cenário político e educacional que envolveram o ensino superior.

Nesse contexto, o problema de pesquisa que orienta este estudo reside na necessidade de compreender criticamente a implementação das diretrizes estabelecidas para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, considerando suas implicações na formação de pesquisadores, na qualidade do ensino superior e no desenvolvimento científico do país. Diante disso, o objetivo geral deste estudo é analisar a evolução da pós-graduação no Brasil, com foco na influência das políticas educacionais e na atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 1909 a 1965.

A delimitação temporal se pautou na criação da Universidade de Manaus em 1909, que foi a primeira do Brasil, e na implementação das diretrizes delineadas pelo Parecer n.º 977/65, que desempenhou um papel crucial na definição e consolidação desse sistema, contribuindo para o avanço do conhecimento e da pesquisa no país.

Para atingir esse desiderato, os objetivos específicos incluem a análise documental e bibliográfica de regulamentações, pareceres e outras fontes históricas relevantes, bem como a revisão crítica da literatura existente sobre o tema. A metodologia adotada foi a análise documental e bibliográfica, permitindo a contextualização e compreensão da evolução do ensino superior e da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, as influências e contribuições da CAPES, bem como a identificação das implicações das diretrizes estabelecidas para a formação de pesquisadores e o desenvolvimento científico do país.

Por fim, este texto está estruturado da seguinte forma: a seção seguinte apresentará a organização metodológica, seguido de um panorama histórico do desenvolvimento do ensino superior no Brasil, logo após, uma análise da atuação da CAPES e das políticas educacionais no período em questão. Posteriormente, serão discutidas as implicações das diretrizes estabelecidas, finalizando por uma conclusão que sintetiza as principais contribuições e reflexões advindas desta análise.

METODOLOGIA

A metodologia empregada neste estudo se baseia em uma abordagem qualitativa, que engloba análise documental, análise bibliográfica e investigação qualitativa. Por meio da análise documental, buscou-se compreender e interpretar os documentos relevantes para o tema em estudo, como decretos, leis e outras fontes não tratadas cientificamente. Já a análise bibliográfica nos permite avaliar criticamente fontes relevantes para embasar teoricamente nossa pesquisa. Além disso, a investigação qualitativa nos possibilita uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e das relações humanas envolvidas. A combinação dessas abordagens oferece uma visão abrangente e contextualizada dos fenômenos analisados, permitindo-nos entender as mudanças no ensino superior brasileiro e suas implicações para o futuro.

A análise documental aqui compreendida é, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Os autores também caracterizam a pesquisa documental como a busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, assim como os decretos e leis utilizados neste estudo. Além disso "a pesquisa documental ocorre através de um procedimento no qual os dados a serem analisados e discutidos provem de documentos e é possível identificar determinados fenômenos" (ALMEIDA *et al.*, 2023, p. 356).

Em relação à análise bibliográfica, conforme indicado por Grazziotin, Klaus e Pereira (2022), trata-se de um processo de avaliação crítica e interpretação de fontes bibliográficas relevantes para um determinado tema de pesquisa, o qual pode incluir a avaliação da qualidade, relevância e contribuições das fontes para o desenvolvimento do conhecimento sobre o assunto em estudo. Este processo é fundamental para embasar teoricamente uma pesquisa e para situar o trabalho dentro do contexto acadêmico e científico.

Com o viés qualitativo, conforme observado por Souza e Kerbauy (2017), a abordagem qualitativa busca elucidar as particularidades de cada cenário, as dinâmicas das relações humanas internas e externas, destacando-se, assim, pela interpretação integral de uma realidade humana específica, sem recorrer à sua mensuração quantitativa. De acordo com Morgan (2022), a análise qualitativa de documentos possibilita que os pesquisadores conduzam estudos que, de outra forma, não seriam viáveis, além de reduzir as preocupações éticas e fornecer estratégias para a seleção e utilização adequada de documentos.

Para Lima Junior *et al*. (2021) a combinação da análise documental com a pesquisa qualitativa oferece vantagens significativas para a investigação científica. Ao aliar essas abordagens, é possível

obter uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados, ampliando as fontes de dados disponíveis e permitindo o estudo de eventos distantes no tempo e espaço.

Ao explorar as mudanças legislativas e as decisões estratégicas da CAPES, pretende-se oferecer uma compreensão abrangente das dinâmicas que moldaram o ensino superior no Brasil, contribuindo para o entendimento do atual panorama acadêmico e suas implicações para o futuro. Compreende-se, assim, que historicamente, como mostram Glap e Frasson (2023), a elaboração de políticas que envolvem a educação no Brasil ocorre juntamente com as reformas do Estado. 'Estas reformas procuraram adequar à reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista ou à assim chamada 'economia globalizada'" (GLAP; FRASSON, 2023, p. 420).

Por conseguinte, ao adotar essa metodologia integrativa, visamos não apenas analisar as mudanças legislativas e estratégicas da CAPES, mas também compreender o contexto mais amplo no qual essas transformações ocorrem. Reconhecemos a importância de uma abordagem multidimensional que considere tanto os aspectos documentais e bibliográficos quanto os elementos qualitativos das relações humanas e sociais envolvidas. Dessa forma, almejamos contribuir para uma compreensão mais completa e holística das dinâmicas do ensino superior no Brasil.

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A história do ensino superior no Brasil reflete um contexto único de evolução e adaptação, seguindo trajetórias semelhantes às das instituições de ensino superior em outras partes do mundo, mas também marcadas por características distintivas. Conforme observado por Pascuci e Fishlow (2023), as universidades representam instituições antigas e de grande importância na sociedade. Inicialmente associadas à igreja, essas instituições passaram por transformações significativas ao longo dos séculos, tanto em sua forma quanto em sua missão, até alcançarem os modelos contemporâneos. Durante esse longo período histórico, foi possível identificar uma transição gradual do controle exercido pela igreja para o estado e, posteriormente, para o mercado.

Inicialmente, o ensino superior brasileiro emergiu tardiamente em comparação com outros sistemas da América Latina, conforme apontado por Martins (2018). Durante os períodos colonial e imperial, o Brasil carecia de instituições universitárias formais, com o ensino superior limitado a algumas escolas superiores voltadas principalmente para áreas profissionalizantes, como Direito, Medicina e Engenharia (CUNHA, 2000).

Em relação ao ensino superior, a primeira universidade criada no país foi em Manaus, segundo Tuffani (2009). A Escola Universitária Livre de Manaus foi estabelecida em 17 de janeiro de 1909. Seus

Estatutos foram aprovados em 2 de fevereiro e oficializados em 12 do mesmo ano. A instalação da Escola Universitária ocorreu em 15 de março de 1910, e a partir de 13 de julho de 1913, passou a ser denominada Universidade de Manaus por decisão de sua Congregação. A instituição encerrou suas atividades em 1º de maio de 1926.

A partir do Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911, denominada Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa, visou reformular a organização didática e administrativa da educação nacional. No segundo artigo dessa lei foi regulamentado que "Os institutos, até agora subordinados ao Ministério do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático, como do administrativo" (BRASIL, 1911). Além disso, segundo Cunha (2000), ocorreu a criação do Conselho Superior de Ensino (CSE), que substituiu a função do Estado e seria presidido por um indivíduo nomeado pelo governo e um diretor, juntamente com um docente de uma das faculdades federais e do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. O CSE foi designado unicamente como um substituto das funções fiscais vinculadas ao Estado e teria em suas atribuições a tarefa de obter a completa independência dos encargos do governo federal sobre o ensino superior.

Esse Decreto representou uma clara desvinculação entre a educação nacional e a administração do Estado, pautada, segundo Cury (2009), em aspirações da doutrina positivista. Foi o primeiro documento em que a desoficialização do ensino público foi colocada em prática. De acordo com Fávero (2006) e Tuffani (2009), ocorreu a criação de mais universidades, sendo a Universidade de São Paulo estabelecida no mesmo ano do Decreto, em 1911, e outra na cidade de Curitiba, no Paraná, em 1912. A Reforma Rivadávia Corrêa teve seu fim com o Decreto de n.º 11.530, de 18 de março de 1915, que reorganizou o ensino secundário e superior, momento em que Wenceslau Braz Pereira Gomes era o presidente da República e Carlos Maximiliano Pereira dos Santos o Ministro da Justiça e Negócios Interiores (BRASIL, 1915). Esse Decreto manteve o Conselho Superior de Ensino e alterou currículos de faculdades, além de organizar a inserção do vestibular para ingresso no ensino superior e idade mínima de 16 anos. Um certo destaque pode ser dado à efetivação da restrição administrativa e pedagógica das instituições de ensino, que superou a liberdade imposta pelo Decreto anterior.

Após essas mudanças no ensino superior, apenas dez anos depois uma nova reforma ocorreu, mais especificamente, segundo Rodrigues (2015), com o Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL, 1925), conhecido como Decreto Rocha Vaz, então presidente do Conselho Superior de Ensino. O Decreto de 1925 visou estabelecer o concurso da União para a difusão do ensino primário, organizou principalmente o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o

superior. Os aspectos normativos possibilitaram maior reforço ao controle do governo federal perante o ensino superior do país (BRASIL, 1925).

Nos anos de 1930, momento em que o Brasil inicia um novo aspecto governamental tratado como um dos mais característicos dentro da história nacional, o governo Vargas ou Era Vargas, que permeou os anos de 1930 a 1945. Segundo Fávero (2006), foi um momento de mudanças significativas no cenário educacional brasileiro. Durante esse período, houve uma reversão da descentralização política da Primeira República para uma crescente centralização, com o Governo Provisório criando o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930.

Wolter (2016) afirma que logo que Vargas assumiu o poder, tomou como providência a criação do Ministério da Educação, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. As atividades administrativas do Ministério estavam vinculadas à saúde, educação, meio ambiente e esporte, tendo Francisco Campos como o primeiro a ser nomeado ministro. Fávero (2006) complementa que Francisco Campos, como titular desse ministério, implementou reformas de ensino com uma tônica centralizadora, adaptando a educação escolar às diretrizes de modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho.

Com isso, foi posto em prática o Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, que tratou da pós-graduação, ainda sem a utilização desse termo. O Decreto organizou as universidades no país e definiu como fins do ensino universitário os seguintes artigos:

> 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 cientifico 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.
>
> Art. 2º A organização das universidades brasileiras atenderá primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do país e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos altos desígnios universitários.
>
> Art. 3º O regímen universitário no Brasil obedecerá aos preceitos gerais instituídos no presente decreto, podendo, entretanto, admitir variantes regionais no que respeita á administração e aos modelos didáticos.
>
> Art. 4º As universidades brasileiras desenvolverão ação conjunta em benefício da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercambio com as universidades estrangeiras (BRASIL, 1931).

Os critérios pretendidos nesses objetivos, segundo Romanelli (1986), eram vastos e pretensiosos, os quais distorciam a realidade educacional brasileira e os limites que comportam as instituições, em específico a educacional. O intento por uma formação científica não demonstrou, segundo a autora, a

realidade presente, desde a criação da universidade brasileira, até a universidade moderna, pois sempre esteve vinculada à formação estritamente profissional, salvo raras exceções.

O desígnio à industrialização pode ser observado nesse decreto que visa uma formação técnica para a atuação de pessoal qualificado para o mercado de trabalho. Apesar do início de um objetivo científico na graduação e incentivo à pós-graduação, ainda não de maneira objetiva, a caracterização do governo Vargas ficou evidente na proposta da regulamentação universitária do período, além da constituição das universidades estarem fundamentadas em "[...] cursos formadores de profissionais para as carreiras liberais" (ROMANELLI, 1986, p. 134).

A despeito dessas críticas relacionadas ao Decreto, para Cury (2005), esse foi o primeiro marco específico da pós-graduação no Brasil. Para o autor os artigos que demonstram a imposição da formulação para uma pós-graduação foram os seguintes:

> Art. 1º [...] investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos [...].
>
> Art. 32 [...] 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. [...].
>
> Art. 90 [...] expedirão diplomas de doutor quando, 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.
>
> Art. 110 Oportunamente será organizado pelo Conselho Universitário, com o indispensável concurso dos institutos de ensino superior o "Museu Social", destinado a congregar elementos de informação, de pesquisa e de propaganda, para o estudo e o ensino dos problemas econômicos, sociais e culturais, que mais interessam ao país (BRASIL, 1931).

Nesses trechos de Lei, Cury (2005) elucida que o primeiro aspecto direciona a finalidade do ensino universitário, com a investigação científica sendo portadora racional das condicionantes do conhecimento humano. Em seguida, a institucionalização dos cursos de aperfeiçoamento e especialização com o objetivo de aprofundar os conhecimentos profissionalizantes e os científicos. No Art. 90, foram apresentados alguns critérios de obtenção do título de doutor que compunham o cumprimento de créditos obrigatórios e a defesa de uma tese de autoria própria. Por fim, a previsão da criação de um Museu Social, que reuniria informações de cunho social que englobaria informações e pesquisas para resolução de problemas em âmbito nacional.

Essas normativas, basicamente, estavam vinculadas a uma organização educacional com menção a um ensino posterior à graduação, com intento à pesquisa. Segundo Bittar (2009), um marco considerável da institucionalização da pesquisa a partir de meios norteadores promovidos pelo Estado, foi a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938. De acordo com André (2006), foi a partir da fundação do INEP que a produção e divulgação do trabalho científico intensifica

sua regularidade, sendo que antes disso, ocorriam apenas estudos isolados ou de professores de alto nível pertencentes às Escolas Normais, atualmente conhecidas como curso de Formação de Docentes. Com essa premissa de intensificação do trabalho científico, a pesquisa nas universidades também ganha força.

A pesquisa na área acadêmica tem sua importância pautada no desenvolvimento de novos conhecimentos científicos que envolvem a teoria e a prática educacional em diversos âmbitos. De acordo com Duarte (2006), a pós-graduação *stricto sensu* forma pesquisadores em todas as áreas de pesquisa, tornando-os a mais importante parcela de intelectuais do país. Assim, "diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores" (SAVIANI, 2000, p. 2).

Ainda não ocorreu uma delimitação estrita aos cursos *stricto sensu*, que aqui interessam. As intenções direcionadas a um curso de doutorado ainda se apresentaram restritas a informações aligeiradas de como deveriam ocorrer a titulação. Somente em 1946, segundo Velloso (2014), é que ocorre pela primeira vez em um Decreto a utilização do termo pós-graduação, no Decreto n.º 21.321 de 18 de junho de 1946, que aprovou o estatuto da universidade do Brasil (BRASIL, 1946).

No Art. 71 os cursos universitários foram divididos em "a) cursos de formação; b) cursos de aperfeiçoamento; c) cursos de especialização; d) cursos de extensão; e) cursos de pós-graduação; f) cursos de doutorado" (BRASIL, 1946). Os dois últimos pontos que aqui interessam, ficaram definidos no "Art. 76. Os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, terão por finalidade especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que for estabelecido pelo regimento" (BRASIL, 1946) e no "Art. 77. Os cursos de doutorados serão criados pelas escolas e faculdades e definidos nos respectivos regimentos, segundo as conveniências específicas" (BRASIL, 1946).

Para Almeida e Borges (2007), esse Decreto fomentou um avanço na criação de universidades, porém em relação a uma efetiva implantação da pós-graduação nacional, não foi obtido êxito, ocorrendo apenas nos anos de 1960. A mesma ideia norteia o trabalho de Mendes, Werlang e Santos (2017), que contribuem ainda para uma análise de que a pós-graduação seria vinculada em sua quase totalidade à especialização profissionalizante. Não ocorreram regulamentações que surtissem efeitos de maneira federalizada e pouco impacto causou na pós-graduação brasileira, além da pouca influência que esse tipo de ensino obtinha na educação superior.

Foi em 1949, segundo Cury (2005), que foi encaminhado ao Congresso um projeto de lei para criação de um Conselho Nacional de Pesquisa (CNP), pelo presidente Eurico Gaspar Dutra. A criação

oficial do CNP ocorreu com o Decreto n.º 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Das finalidades do CNP podem ser destacados a promoção de investigação científica e tecnológica com a concessão de recursos necessários e auxílio financeiro para formação e aperfeiçoamento para pesquisadores e técnicos. Em suma, o CNP tinha "[...] por finalidade promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento" (BRASIL, 1951b).

Em resumo, este histórico abordou o surgimento do ensino superior no Brasil, desde as suas origens tardiamente comparadas a outros países da América Latina até as primeiras iniciativas de organização e regulamentação, como a Reforma Rivadávia Corrêa e o Decreto Rocha Vaz. Destacou-se também a centralização do sistema educacional durante a Era Vargas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e o estabelecimento de normativas para o ensino universitário, incluindo a promoção da pesquisa científica. Por fim, mencionou-se a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNP) como uma das iniciativas para fomentar a investigação científica e tecnológica no país. Este panorama histórico nos conduzirá agora à fundação da CAPES.

FUNDAÇÃO DA CAPES

Em 1951, foi instituída a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, que passou a existir com o Decreto 29.741, da Presidência da República, de 11 de julho de 1951. Inicialmente, era uma agência para dar bolsas, principalmente para o exterior. Isso gerava um aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, o que era visto como algo necessário para o desenvolvimento do país (BRASIL, 1951a). De acordo com o portal da CAPES (2011b), após sua fundação, foi em 1953 que iniciaram a distribuição das bolsas com 54 benefícios oferecidos e no ano seguinte alcançou o número de 194 no total. Como havia poucas universidades de pós-graduação no Brasil, a tendência era sair do país.

Tourinho e Palha (2014) argumentam que a CAPES teve sua criação justificada pela política nacional-desenvolvimentista da época. Ela surge com o ímpeto de "Campanha" com um previsto fim devido a sua não institucionalização oficial. "Organizava-se com autonomia, boas ideias e informalidade, construindo assim um caminho de liderança institucional democrática" (TOURINHO; PALHA, 2014, p. 272).

Requerendo ao início histórico da CAPES, uma figura se torna célebre nesse contexto, Anísio Spínola Teixeira. Pode ser observado no trabalho de Nunes (2000) que ele proporcionou uma idealização internacionalizada na construção de uma Campanha aos moldes norte-americanos pela sua vivência nos Estados Unidos da América, iniciando seu contato com as obras do pragmático John

Dewey, o qual marcou decisivamente sua trajetória como intelectual a partir dos anos 1920. Segundo Gouvêa e Mendonça (2006), o contato com o qual Anísio Teixeira teve para seu cargo inicial de Secretário Geral da Comissão foi por convite do Ministro de Educação e Saúde, era Ernesto Simões Filho. O prazo inicial era de seis meses para a instalação da Campanha, postergado para um ano com novo Decreto.

A atuação de Anísio Teixeira como idealizador e secretário-geral da comissão (CAPES, 2011a), segundo Gouvêa e Mendonça (2006), foi desprovida de consensos e concordâncias, e resultou, realmente, em uma dinâmica de disputas hegemônicas que refletiu na organização e na prática da futura instituição.

> Desta perspectiva, a atuação de Anísio Teixeira, neste longo processo de organização da Campanha, foi pautada pela mediação, devido à presença de dois grupos antagônicos no centro de decisões: o grupo dos *pragmáticos* que clamava por reformas mais imediatas e qualificação profissional e o grupo dos *políticos* que postulava objetivos de médio e longo prazo e tinha uma preocupação quanto à produção científica nacional (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006, p. 116).

Na conclusão das diretrizes, segundo os autores, ficou estabelecido um vínculo de compromisso entre as duas tendências para que houvesse a instauração do Decreto. Ocorreu assim uma intermediação para que a instituição saísse do papel, corroborando com a formação técnica reivindicada pelos pragmáticos e para atender aos políticos, uma intencionalidade científica, com um viés de reformulação da universidade que se deu por completo alguns anos depois. Essa bilateralidade ocorrida na intermediação promovida pela diretoria e organização antes do Decreto surtiu em uma dinâmica de neutralidade posta em prática, como se observa principalmente nos objetivos apresentados no Art. 2º:

> 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. / b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos (BRASIL, 1951a).

Esse artigo norteou a universidade colocada como abrangente de todos os setores profissionais, o que foi pensado de início como algo voltado ao ensino científico tipificou uma estrutura em um meio generalizado de postura acadêmica, com acadêmicos que pudessem atuar com qualidade em qualquer área empresarial ou do setor público, notadamente perceptível que a quantidade desse pessoal também foi colocada como uma das missões da Comissão, na qual:

> A Capes teve como estrutura inicial dois programas – Programa Universitário (PgU) e o Programa dos Quadros Técnicos e Científicos (PQTC) – e três serviços: o Serviço de Bolsas de

> Estudo (SBE), o Serviço de Estatística e Documentação (SED) e a Seção de Administração (SA) (GOUVÊA, 2012, p. 383).

De acordo com Gouvêa (2012), o Programa Universitário (PgU) possuía a incumbência de auxiliar o desenvolvimento das universidades e dos institutos de ensino superior. O programa atendeu à demanda do corpo científico que compactuava com a universidade como espaço que atenderia à consolidação da pesquisa. O Programa dos Quadros Técnicos e Científicos (PQTC) estava vinculado principalmente aos campos da Engenharia, Química, Arquitetura, Economia, Administração, Agronomia e Veterinária.

O PQTC ficou responsável pelo levantamento para verificar a disponibilidade e necessidade de pessoal especializado em nível superior no país. Dentre outros levantamentos, o PQTC ainda obteve as estimativas dos centros de preparação e pós-graduação do país, entre outros. Ocorreu a necessidade de se buscar esses quantitativos para verificar as carências que poderiam ser sanadas nos setores técnicos e científicos das universidades brasileiras.

O Serviço de Bolsas de Estudo (SBE), segundo Gouvêa (2012), era o serviço mais importante promovido pela CAPES. Ele possibilitava a gestão da distribuição, divulgação e organização da disposição do fomento designado ao ensino superior, além da seleção de candidatos que buscavam recursos para desenvolver seus estudos. Esse serviço geria as possibilidades de bolsas de outras instituições juntamente com as próprias para fomentar a pesquisa nacional e voltada para o exterior.

Gouvêa (2012) comenta que o Serviço de Estatística e Documentação (SED) possuía como responsabilidade a preservação dos arquivos, dos cadastros e dos dados estatísticos relacionados ao ensino superior, assim como instituições e profissionais de nível superior a nível nacional e no exterior. Por fim, a Seção de Administração (AS) tinha por responsabilidade a parte logística dos demais serviços e programas. Esses serviços envolviam a organização, recebimento e expedição de correspondências, entre outros. “Além dessas funções, tinha a incumbência de coordenar o departamento de pessoal e tratar da aquisição de material, do orçamento e da contabilidade” (GOUVÊA, 2012, p. 388).

Esses programas, serviços e seção demonstram a divisão organizacional da CAPES para a destinação das verbas de seus setores e para o destino de sua função. Assim, a CAPES teve sua trajetória inicial como Comissão pautada na distribuição de fomento para estudantes que objetivavam uma formação que possibilitasse o auxílio no desenvolvimento do país, objetivo esse com linearidades internacionais que pudessem fornecer meios para colocar o Brasil em destaque de qualificação acadêmica.

No entanto, o alcance das universidades que poderiam oferecer cursos de pós-graduação era limitado. Segundo Balbachevsky (2005), a pós-graduação estava centrada na relação tutorial entre o

professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos que eram treinados, em grande parte de sua formação, de maneira informal, focada na elaboração da tese. Era o professor quem decidia os métodos e determinava as questões para a aceitabilidade da pesquisa de seu orientando, sem ter uma delimitação organizativa oficial.

Segundo Cury (2005), um momento significativo na oficialização da pós-graduação no Brasil foi a fundação da Universidade de Brasília (UnB), que tornou atividade institucional o ensino voltado para a pós-graduação em sua organização. A instituição de fundação da universidade se deu pela Lei n.º 3.998, de 15 de dezembro de 1961, que traz em seu Art. 9.º a especificação da universidade e sobre a pós-graduação:

> Art. 9º A Universidade será uma unidade orgânica integrada por Institutos Centrais de Ensino e de Pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional, cabendo: I - Aos Institutos Centrais, na sua esfera de competência: [...] c) dar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades. II - As Faculdades, na sua esfera de competência: [...] b) ministrar cursos de especialização e de pós-graduação; [...] (BRASIL, 1961b).

Observa -se no Art. 9.º, inciso I e alínea C, que coube na esfera de competência dos Institutos Centrais determinados pela lei, dentre suas outras funções, a de direcionar os cursos de pós-graduação, com realização de pesquisas e estudos sem restrições de especialidades. O mesmo ocorre no inciso II, alínea B com as Faculdades que obtêm a competência de ministrar os cursos de pós-graduação e de especialização.

Nesse mesmo ano, segundo Gouvêa (2012), ocorre uma reformulação político-administrativa na CAPES. Com o Decreto n.º 50.737, de 7 de junho de 1961 (BRASIL, 1961a), foi reorganizada com a extinção da Comissão passando a ter um conselho consultivo. “A Capes deixou de ter uma comissão e passou a ser uma campanha, que contava com um coordenador, um diretor executivo e um conselho consultivo” (GOUVÊA, 2012, p. 382).

Com essa alteração, a CAPES passa a ter subordinação à presidência da República, informação disponibilizada no Art. 1º do Decreto (BRASIL, 1961a). A primeira incumbência da Campanha passa a ser “[...] o estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisas dos centros universitários brasileiros, visando a melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país” (BRASIL, 1961a), como consta no Art. 2.º, inciso 1 do Decreto.

Existe uma mudança de foco entre o primeiro Decreto de fundação da CAPES e o segundo. No primeiro houve um estímulo à formação de pessoal especializado em nível superior, no segundo a ênfase foi na melhoria nas condições do ensino e pesquisa dos centros universitários atuantes no país, o que se

refere à consolidação da eficiência formativa na universidade, visando a qualificação docente e a mercadorização da produção acadêmica.

De maneira geral, ainda não havia um sistema de pós-graduação delineado legislativamente em âmbito nacional. Surge, então, outro personagem importante na pós-graduação brasileira, Newton Lins Buarque Sucupira. Segundo Bomeny (2001), em 1959, Newton Sucupira teve contato com Anísio Teixeira, dirigente da CAPES que conseguiu oito bolsas de estudos norte-americanas para que pessoas da área de Educação pudessem conhecer o ensino secundário dos Estados Unidos da América. Assim, Sucupira foi um dos escolhidos.

Para Bomeny (2001), o contato com a educação norte-americana possibilitou uma abertura para os meios culturais do Sul. Após a visita especializada aos EUA, Anísio Teixeira indicou Newton Sucupira para composição do Conselho Federal de Educação (CFE), criado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961c).

Em seu Art. 8.º, institui-se a constituição do Conselho Federal de Educação por "[...] vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação" (BRASIL, 1961c). Essas indicações ainda provêm de pessoal com a consideração necessária de representantes das diferentes regiões do país, de diferentes escolarizações, de instituições públicas e privadas, como consta em seu parágrafo primeiro.

Um aporte no que tange à pós-graduação brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 foi definido pelo Art. 69, que:

> [...] nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: [...] 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, 1961c).

Ainda permanece evidente a ambivalência das definições da pós-graduação em relação à institucionalização federalizada. Apesar de uma pequena menção sobre esse tipo de estudo, ainda ocorria um caráter unitário sem a padronização nacional. Essa regulamentação ficou sob a responsabilidade futura do CFE. De acordo com Bomeny (2001), apesar de ser inserido na LDB de 1961, o Conselho Federal de Educação apenas foi nomeado no ano seguinte com o Decreto n.º 51.404, de 5 de fevereiro de 1962. Esse Decreto dispôs sobre o funcionamento do CFE com normas para sua inicialização e funcionamento até a aprovação de seu regimento interno, o qual nortearia de forma institucionalizada a sua conjectura (BRASIL, 1962).

Em relação ao contexto sócio-histórico, segundo Martins (2018), após a aprovação da LDB em 1961, seguindo a finalização do governo de Juscelino Kubitschek, houve um aumento na criação das universidades federais, demonstrando a veiculação intensa entre o ensino superior e o Estado, com um montante de 35 universidades em 1964 e o setor público detentor da maioria delas. Com o golpe militar de 1964, em seu início, ocorreram repressões com uma política educacional voltada ao autoritarismo, pois este "[...] buscou desmobilizar o movimento pela reforma universitária, desmantelando o movimento estudantil bem como controlando coercitivamente as atividades de docentes" (MARTINS, 2018, p. 15).

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Ocorreu uma participação ativa de Newton Sucupira que durou até o ano de 1978, segundo Bomeny (2001). Foi nesse período que ocorreram as discussões e a deliberação de regulamentações que definiram a educação superior no Brasil, como o Parecer n.º 977, de 1965 (BRASIL, 1965a).

A resolução conhecida como parecer Sucupira 977, oficialmente versado como Parecer n.º 977/65 (BRASIL, 1965a), marca o surgimento dos programas de pós-graduação. Segundo Cury (2005), esse parecer tinha por desígnio a definição da pós-graduação, seus níveis e suas finalidades, que continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação brasileira.

O Parecer n.º 977/65 teve como consideração, partindo do Ministro da Educação e Cultura que na época era Flávio Suplicy de Lacerda, sob a presidência da república de Castelo Branco, a necessidade da implantação e desenvolvimentos dos cursos de pós-graduação no ensino superior. Foi solicitado ao Conselho um pronunciamento sobre a definição e/ou regulamentação desses cursos, que denotavam imprecisão em diversos âmbitos (BRASIL, 1965a).

A partir do título "Definição dos cursos de pós-graduação", o Parecer n.º 977, de 3 de dezembro de 1965, conhecido como Parecer Sucupira por ter Newton Sucupira como relator, além de Almeida Júnior como presidente do Conselho do Ensino Superior (CESu), órgão pertencente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) da época. Contou com assinaturas de Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

Durham (1986) confere dois aspectos no documento que tornam indispensável o papel norteador do poder inquirido pelo CFE. O primeiro foi o esforço de atribuição de decisões sobre a pós-graduação ao CFE que eram dificultadas pelas regulações e normativas de leis vigentes. O segundo aspecto foi a pós-graduação como instrumento de reorganização da universidade em amplitude geral. Com isso,

constatou-se que o CFE, apesar de não possuir as atribuições decisórias iniciais para um processo desse porte, o Estatuto do Magistério abriu brecha para que as características do Parecer fossem definidas pelo próprio Conselho Federal de Educação.

O Estatuto do Magistério Superior foi definido pela Lei n.º 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965. Essa Lei institui "[...] o regime jurídico do pessoal docente de nível superior, vinculado à administração federal" (BRASIL, 1965b). A Lei trata do plano da atividade docente superior à generalidade dos fatores jurídicos necessários para contemplação profissional que estava se definindo nacionalmente.

Como o Parecer já havia sido instaurado, essa lei foi necessária para que o CFE tivesse autonomia legal para determinar tais atribuições, visto no Art. 25, em que consta sobre "[...] o Conselho Federal de Educação, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação da presente Lei, conceituará os cursos de pós-graduação e fixará as respectivas características" (BRASIL, 1965b).

Assim atribuídos os desígnios ao Conselho, o Parecer foi subdividido em sete pontos, sendo o primeiro intitulado "Origem histórica da pós-graduação", o segundo "Necessidade da pós-graduação", em seguida "Conceito da pós-graduação", o quarto "Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana", o quinto "A pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases", o seguinte "A pós-graduação e o Estatuto do Magistério" e, por fim, "Definição e Características do mestrado e doutorado" (BRASIL, 1965a).

O Parecer visou, principalmente, a contemplação e exemplificação da pós-graduação em sentido *stricto sensu*. A relevância dada a esses moldes foi mais enfática do que a menção ao *lato sensu*, pois as investidas realizaram uma intensificação nos mestrados e doutorados. De acordo com Durham (1986), os cursos de mestrado e doutorado que fazem parte da pós-graduação *stricto sensu* foram o intento da renovação esperada para a produção científica nas universidades. "O modelo americano é explicitamente seguido e a experiência pessoal do relator na Universidade de Columbia serve como parâmetro para toda a reflexão sobre a pós-graduação" (DURHAM, 1986, p. 43). A definição e as características do mestrado e doutorado foram identificadas no quadro 1.

Os dezesseis pontos instituídos no parecer exemplificam os parâmetros a serem seguidos na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com vínculo e ênfase nas experiências norte-americanas que o relator e outros membros da Comissão obtinham. Para Durham (1986), o doutorado que já havia sido implementado desde o início da pós-graduação na USP, com sua fundação em 1934, seguia os moldes franceses com foco quase que exclusivo na produção de uma tese como trabalho de conclusão.

O mestrado foi introduzido por professores americanos na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, seguindo o modelo dos Estados Unidos, com adaptações a partir da pesquisa empírica com mostras dos resultados, enfatizando, assim, a dissertação como produto final. Em relação ao mestrado proposto pela USP, Sucupira manteve-se alheio a essa experiência, objetivando maior aproximação do

mestrado norte-americano com ênfase no curso e parâmetro para verificação da aptidão na função de pesquisador para seguir ao doutorado.

Quadro 1 – Definição e características do mestrado e doutorado

Número	Descrição
1	A pós-graduação de que trata a alínea b do Art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico.
2	A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: Mestrado e Doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado.
3	O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.
4	O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber.
5	O doutorado de pesquisa terá a designação das seguintes áreas: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere.
6	Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado.
7	Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação.
8	O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos dos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade, um assunto determinado.
9	Do candidato ao Mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de Doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema.
10	O programa de estudos do Mestrado e Doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos. constará o programa, sobretudo, de seminários, trabalhos de pesquisa, atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos.
11	O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em Administração Pública poderiam ser admitidos bacharéis em Direito ou Economia; em Biologia, Médicos ou diplomados em História Natural.
12	Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma do curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos.
13	Nas Universidades a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica deve ser objeto de coordenação central, abrangendo toda área das ciências e das letras, inclusive das que fazem parte do ciclo básico das faculdades profissionais.
14	Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.
15	Aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos.
16	Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais.

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Brasil (1965a).

Em relação ao doutorado vinculado ao modelo norte-americano, segundo Durham (1986), deveria seguir uma sólida formação acadêmica por meio de cursos regulares aliado ao estudo independente, com avaliação incorporada a exames gerais das especificidades de suas áreas de conhecimento, tendo como premissa a elaboração da produção final, a tese.

Os aspectos destacáveis do Parecer foram da existência de uma relação entre a nomenclatura e os atributos dispostos no ensino superior norte-americano e a inspiração sugestiva à pós-graduação brasileira. Retrata a construção da pós-graduação nos Estados Unidos com aspirações germânicas em seu início, para em seguida frisar não apenas em caráter formativo de somente transmitir um saber já construído, mas voltado à pesquisa com possibilidade da construção de novos saberes.

Segundo Durham (1986), houve uma interpretação equivocada da *undergraduate* norte-americana, pois existia a dificuldade da adaptação dessa realidade para a brasileira pelo fato da *undergraduate* não ser profissionalizante e dificilmente dar acesso a uma profissão com reconhecimento e regulamentação, como era o intuito da pós-graduação nacional. A partir dessa diferenciação, o contraste da "*Graduate Faculties* americanas e a associação entre pesquisa e pós-graduação, da forma pela qual foi estabelecida no Parecer, constitui um óbvio empobrecimento da graduação" (DURHAM, 1986, p. 43).

A aproximação entre o Brasil e os Estados Unidos no campo educacional após o fim da Segunda Guerra Mundial, conforme indicado por Hamada (2017), reflete a inexperiência nacional diante do cenário acadêmico internacional. Esse movimento facilitou o início de intercâmbios de estudantes, professores e pesquisadores entre os dois países, impulsionando uma busca por referências e modelos educacionais.

Anísio Teixeira, influenciado pelas ideias do educador norte-americano John Dewey, como mencionado anteriormente, encontrou em Newton Sucupira e Valnir Chagas, dois dos signatários do Parecer 977, aliados na busca por compreender e adaptar práticas educacionais mais eficazes. Ambos viajaram ao exterior na primeira leva de bolsas oferecidas pelos EUA, conforme destacado por Bomeny (2001), com o objetivo de estudar a realidade educacional do país norte-americano.

Consequentemente, a experiência norte-americana tornou-se uma referência importante na definição do quadro educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da pós-graduação. Isso se tornou ainda mais evidente na década de 1960, conforme apontado por Duryea *et al*. (2023), quando o aumento expressivo de candidatos elegíveis para o ensino superior no Brasil sobrecarregou a capacidade das instituições públicas, levando à flexibilização das regulamentações para o estabelecimento de instituições de ensino privadas.

Recorre-se, também, ao modelo em desenvolvimento utilizado na França, baseado no escalonamento em ciclos sucessivos. O intuito da opção por essas características, em específico a do doutorado, era um amparo a "universidade moderna", de modo que o trabalho individual e com características não formalizadas, dessem lugar para um quadro apropriado relativo a cada especialidade, juntamente com uma preparação coletiva, quando fosse possível, nos cursos de doutorado (BRASIL, 1965a).

A síntese dos motivos da solicitação do Ministro para a formulação da medida regulamentar por meio do Parecer para a pós-graduação nacional, sucederam-se aos seguintes motivos fundamentais:

> 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, 1965a).

Um dos aspectos que determinaram o Parecer foi a formação dos professores para a docência no ensino superior, particularmente voltada à pós-graduação, a qual apresentava uma grande defasagem, ou mesmo inexistência formal, devido à incipiente institucionalização da pós-graduação.

O estímulo à pesquisa científica, com foco na preparação de pesquisadores, delineava o caminho para um dos objetivos principais, que era a fundamentação de pessoas capacitadas em um contexto intelectual e prático para fomentar a expansão industrial. Como consta no Parecer n.º 977/65 (BRASIL, 1965a), a necessidade sistemática dos cursos de pós-graduação para formar cientistas e tecnólogos autóctones para atender à demanda de profissionais criadores, com novas técnicas e processos, sem depender da formação e de pessoal estrangeiros.

O relator, por meio do Parecer, manifestou preocupação ao definir características específicas dos cursos de mestrado e doutorado, sem retirar as funções próprias dos cursos de graduação já estabelecidos, principalmente para a formação profissional. Ficou evidente que nos detalhes dos cursos de pós-graduação, o relator enfatizava a preparação do corpo docente para a expansão do ensino superior. Esse recurso começou a integrar os atributos do programa de pós-graduação em todas as áreas, ou seja, para o desenvolvimento da pós-graduação, seria necessário ter professores qualificados.

CONCLUSÃO

A análise histórica do desenvolvimento do ensino superior no Brasil revela uma trajetória marcada por transformações significativas ao longo dos séculos. Iniciando tardiamente em comparação

com outros sistemas educacionais na América Latina, o ensino superior brasileiro teve seu surgimento nas primeiras décadas do século XIX, com um foco inicial em instituições profissionalizantes, como cursos de Direito, Medicina e Engenharia.

Ao analisarmos a evolução histórica da CAPES e a configuração da pós-graduação no Brasil, torna-se evidente a influência de diferentes contextos políticos e educacionais na formação e desenvolvimento desse sistema. Inicialmente, a CAPES desempenhou um papel crucial na distribuição de recursos para a formação acadêmica, buscando qualificar profissionais e impulsionar o desenvolvimento do país.

No entanto, a trajetória da pós-graduação brasileira foi marcada por desafios, como a limitação inicial das universidades que ofereciam cursos de pós-graduação. A fundação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961 representou um marco ao institucionalizar o ensino voltado à pós-graduação, abrindo caminho para mudanças significativas.

A reformulação político-administrativa da CAPES em 1961, com a extinção da Comissão e sua transformação em uma campanha, refletiu um redirecionamento de foco para a melhoria das condições de ensino e pesquisa nas universidades brasileiras. A influência de Newton Sucupira foi crucial nesse período, marcando a elaboração do Parecer n.º 977/65 (BRASIL, 1965a), que definiu os parâmetros para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país.

O Parecer Sucupira estabeleceu diretrizes inspiradas no modelo norte-americano, destacando a importância da pesquisa, da flexibilidade nos programas de estudo e da formação de professores e pesquisadores qualificados. A busca por um equilíbrio entre a tradição francesa e a experiência norte-americana moldou a configuração dos cursos de mestrado e doutorado, com ênfase na produção científica.

A conclusão do Parecer refletiu a preocupação com a formação de docentes qualificados para atender à expansão do ensino superior, estimular a pesquisa científica e preparar profissionais para impulsionar o desenvolvimento nacional. Em um contexto sócio-histórico complexo, permeado por mudanças políticas, como o golpe militar de 1964, o papel da educação superior e da CAPES tornou-se ainda mais crucial na busca por uma formação acadêmica e científica sólida.

A consolidação da pós-graduação no Brasil, embora marcada por desafios e controvérsias, tornou-se um componente essencial do sistema educacional, impulsionando o desenvolvimento científico e tecnológico do país. A trajetória histórica analisada destaca a complexidade e a evolução contínua do ensino superior no Brasil, com importantes implicações para o presente e o futuro da educação no país.

Em síntese, a história da pós-graduação no Brasil é caracterizada por uma evolução dinâmica, moldada por influências internas e externas, e a atuação da CAPES desempenhou um papel central na definição e consolidação desse sistema, contribuindo para o avanço do conhecimento e da pesquisa no país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. D. *et al*. "Psicologia da Educação na formação de professores: historiografia das primeiras Escolas Normais do Piauí". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 42, 2023.

ALMEIDA, N. N. D.; BORGES, M. "A pós-graduação em engenharia no Brasil: uma perspectiva histórica no âmbito das políticas públicas". **Ensaio**: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 15, 2007.

ANDRÉ, M. "A jovem pesquisa educacional brasileira". **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, n. 19, 2006.

BALBACHEVSKY, E. "A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida". *In*: SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

BITTAR, M. "A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo". **Revista HISTEDBR *Online***, vol. 9, n. 33, 2009.

BOMENY, H. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Editora Paralelo 15, 2001.

BRASIL. **Decreto n. 8.659, de 05 de abril de 1911**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1911. Disponível em: <www.camara.leg.br>. Acesso em: 25/01/24.

BRASIL. **Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1925. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/01/24.

BRASIL. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1931. Disponível em: <www.camara.leg.br>. Acesso em: 25/01/24.

BRASIL. **Decreto n. 21.321, de 18 de junho de 1946**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1946. Disponível em: <www.camara.leg.br>. Acesso em: 25/01/24.

BRASIL. **Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1951a. Disponível em: <www.camara.leg.br>. Acesso em: 25/01/24.

BRASIL. **Decreto n. 50.737, de 07 de junho de 1961**. Brasília: Planalto, 1961a. Disponível em: <www.camara.leg.br>. Acesso em: 25/01/24.

BRASIL. **Decreto n. 51.404, de 05 de fevereiro de 1962**. Brasília: Planalto, 1962. Disponível em: <www.camara.leg.br>. Acesso em: 25/01/24.

BRASIL. **Lei n. 1.310, de 15 de janeiro de 1951**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1951b. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/01/24.

BRASIL. **Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961**. Brasília: Planalto, 1961b. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/01/24.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Planalto, 1961c. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/01/24.

BRASIL. **Lei n. 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965**. Brasília: Planalto, 1965b. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/01/24.

BRASIL. **Parecer n. 977, de 03 de dezembro de 1965**. Brasília: CAPES, 1965a. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 25/01/24.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **CAPES 60 anos**: Seis décadas de evolução da pós-graduação. Brasília: CAPES, 2011a.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e missão**. Brasília: CAPES, 2011b.

CUNHA, L. A. "Ensino superior e universidade no Brasil". *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. D.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

CURY, C. R. J. "A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia". **Educação e Sociedade**, vol. 30, 2009.

CURY, C. R. J. "Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65". **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, 2005.

DUARTE, N. "A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação". **Perspectiva**, vol. 24, n. 1, 2006.

DURHAM, E. R. "A política de pós-graduação e as ciências sociais". **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 21, 1986.

DURYEA, S. *et al*. "Who benefits from tuition-free, top-quality universities? Evidence from Brazil". **Economics of Education Review**, vol. 95, 2023.

FÁVERO, M. D. L. D. A. "A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968". **Educar em Revista**, n. 28, 2006.

GLAP, L.; FRASSON, A. C. "As políticas curriculares no Brasil: o percurso até a formulação da Base Nacional Comum Curricular". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 39, 2023.

GOUVÊA, F. C. F. "A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961)". **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, vol. 9, n. 17, 2012.

GOUVÊA, F.; MENDONÇA, A. W. P. C. "A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES". **Perspectiva**, vol. 24, n. 1, 2006.

GRAZZIOTIN, L. S.; KLAUS, V.; PEREIRA, A. P. M. "Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos". **Pro-Posições**, vol. 33, 2022.

HAMADA, G. H. **O sistema regulatório de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil** (Dissertação de Mestrado em Direito). Curitiba: PUCPR, 2017.

LIMA JUNIOR, E. B. *et al*. "Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa". **Cadernos da FUCAMP**, vol. 20, n. 44, 2021.

MARTINS, C. B. "As origens pós-graduação nacional (1960-1980)". **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 6, n. 13, 2018.

MENDES, J. M. R.; WERLANG, R.; SANTOS, A. M. D. "Pós-graduação em Serviço Social no Brasil: há uma pedra no caminho". **Revista Katálysis**, vol. 20, 2017.

MORGAN, H. "Conducting a qualitative document analysis". **The Qualitative Report**, vol. 27, n. 1, 2022.

NUNES, C. "Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos". **Educação e Sociedade**, vol. 21, 2000.

PASCUCI, L. M.; FISHLOW, A. "Higher Education in Brazil: Retrospective, current challenges and looking ahead". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 31, 2023.

RODRIGUES, R. C. "A Universidade do Paraná e suas transformações em resposta às demandas legais: uma trajetória da criação da Universidade brasileira". **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, vol. 14, n. 2, 2015.

ROMANELLI, O. D. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. D.; GUINDANI, J. F. "Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas". **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, vol. 1, n. 1, 2009.

SAVIANI, D. "A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas". **Revista Diálogo Educacional**, vol. 1, n. 1, 2000.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. "Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação". **Educação e Filosofia**, vol. 31, n. 61, 2017.

TOURINHO, M. M.; PALHA, M. D. D. C. "A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação". **Cadernos EBAPE.BR**, vol. 12, 2014.

TUFFANI, E. "Centenário da universidade brasileira: para a história da Universidade de Manaus (1909/1910-1926)". **Soletras**, n. 17, 2009.

VELLOSO, A. "A pós-Graduação no Brasil: Legados e Desafios". **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, vol. 1, 2014.

WOLTER, R. H. "O Ensino Superior na Era Vargas". **Maiêutica-História**, vol. 4, n. 1, 2016.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 17 | Nº 51 | Boa Vista |2024

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima