

SOBRE A GÊNESE DO CONCEITO DE MESTRADO E DOUTORADO NO BRASIL

João Pedro Aparecido Vicente¹

RESUMO

Neste texto, derivado de pesquisa bibliográfica e documental, inserido no campo da História da Educação, apresenta-se a evolução do conceito de Pós-Graduação no Brasil entre as décadas de 1940 e 1960, culminando na conceituação proposta pelo Conselho Federal de Educação em 1965. Demonstra-se que os primeiros documentos destinados a conceituar as categorias e funções dos estudos pós-graduados no Brasil cumpriram sua função de maneira pouco consistente. Por sua vez, considera-se que o Parecer 977/1965 trouxe características gerais válidas para a descrição dos conceitos de Pós-Graduação em sentido lato e estrito, de forma coerente com as demandas apresentadas pela organização universitária departamental, um dos frutos da Reforma de 1968.

Palavras-chave: Educação; Pós-Graduação; legislação.

ABOUT THE GENESIS OF THE CONCEPT FOR MASTER'S DEGREE AND DOCTORATE IN BRAZIL

ABSTRACT

In this text, produced from bibliographic and documentary research, in a History of Education approach, it's presented the evolution of the concept for postgraduate studies in Brazil between the 1940s and 1960s, culminating in the conceptualization proposed by the Federal Council of Education in 1965. It is shown that the first documents intended to conceptualize the categories and functions of postgraduates studies in Brazil fulfilled their function in an inconsistent manner. In turn, Report 977/1965 is considered to present valid general characteristics for the concepts of graduate studies in broad and strict senses, consistently suit to the demands presented by the departmental university organization, a result of the 1968 Reform.

Keywords: Education; postgraduate studies; legislation.

RECEBIDO EM: 26/11/2020

ACEITO EM: 26/12/2020

¹ Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Assessoria de Comunicação HC – UFTM. Vila Nossa Senhora das Graças, 72. Nossa Senhora da Abadia. Uberaba/MG, Brasil. CEP 38025-440. <http://lattes.cnpq.br/5636843940442219>. <http://orcid.org/0000-0001-7564-2313>. joao.vicente@ebserh.gov.br

INTRODUÇÃO

No presente artigo, produzido a partir de pesquisa bibliográfica e documental, e inserido no campo da História da Educação, é apresentada a evolução do conceito de Pós-Graduação no Brasil entre as décadas de 40 e 60 do século 20, culminando na conceituação proposta pelo Conselho Federal de Educação, no Parecer 977/1965 (CFE, 2005).

Surgida inicialmente nas universidades brasileiras a partir do modelo francês, a Pós-Graduação passou de instrumento de reprodução de quadros para a docência superior à principal responsável pela pesquisa científica nos estabelecimentos universitários, como preconiza o modelo alemão. Paralelamente a essa reconfiguração, também a universidade brasileira migrou da organização catedrática para a departamental a partir da segunda metade da década de 60 do século 20.

A seção inicial do artigo retrata que os primeiros documentos destinados a conceituar as categorias e funções da Pós-Graduação no Brasil cumpriram sua função de maneira pouco consistente. Na segunda parte, o Parecer 977 é sintetizado com o objetivo de conferir destaque às características gerais válidas para a descrição dos conceitos de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*, e que se perpetuaram no modelo universitário resultante da Reforma de 1968.

PRIMEIRAS ABORDAGENS DO CONCEITO

O documento legal pioneiro em utilizar o termo Pós-Graduação para designar uma modalidade de cursos superiores no país, segundo Sucupira (1980), foi o Decreto 21.231, de 18 de junho de 1946, que baixou o Estatuto da Universidade do Brasil – UB². O autor ressalta, contudo, que houve imprecisão na tentativa de se diferenciar a Pós-Graduação e a Especialização. Ele chama a atenção, também, para o fato de o Doutorado ter sido classificado como exterior à categoria de estudos pós-graduados.

O Estatuto distinguia que, dentre os cursos universitários: 1. os de formação diplomariam para o exercício de profissões; 2. os de aperfeiçoamento deveriam rever e desenvolver os estudos dos cursos de formação; 3. os de especialização ministrariam conhecimentos aprofundados em ramos filosóficos, científicos, artísticos ou técnicos; 4. os de extensão difundiriam culturalmente assuntos de interesse geral; 5. os de Pós-Graduação, destinados a diplomados, visariam à sistemática especialização profissional; e 6. os de Doutorado, por fim, deveriam ser criados e definidos conforme regimentos próprios.

Por estas definições, verifica-se que a distinção entre os cursos de pós-graduação e os cursos de especialização está em que os primeiros se restringem ao campo profissional e os segundos abrangem toda a gama dos saberes, incluindo o saber técnico. Ora, se considerarmos que é da natureza da formação técnica ter uma aplicação profissional, segue-se que, pela extensão do conceito, os cursos de especialização compreendiam também os de pós-graduação. Neste caso, a classificação do estatu-

² Criada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro foi reorganizada, em 1937, como Universidade do Brasil. A partir de 1965 passaria a ser chamada Universidade Federal do Rio de Janeiro.

to infringia uma das regras elementares de toda divisão lógica, isto é, os membros da divisão devem excluir-se mutuamente. Por outro lado, como o estatuto afirmava expressamente que os cursos de pós-graduação se destinavam a diplomados e omitia esta cláusula ao caracterizar os cursos de especialização, teríamos que estes cursos não reclamavam, pelo menos necessariamente, a graduação prévia. Sendo assim, os cursos de pós-graduação definidos pelo estatuto constituíam realmente pós-graduação em sentido lato, na medida em que pressupunham a graduação, embora fossem arbitrariamente restritos ao domínio profissional. Tratava-se, pois, de uma definição esdrúxula e estreita que revelava uma concepção totalmente inadequada da pós-graduação (SUCUPIRA, 1980, p. 6).

Na segmentação de cursos apresentada pela UB, o proposto para a diplomação profissional coincide com a prática das faculdades e escolas superiores do período. Os cursos de aperfeiçoamento, focados na verticalização do conhecimento em área específica, haviam sido oficializados na Reforma Francisco Campos, de 1931, embora as primeiras experiências remetessem a 1925, nas áreas de higiene e saúde pública³.

A extensão, por sua vez, fora experimentada desde a Universidade de São Paulo⁴, em 1911, pioneira em levar à comunidade temas de interesse geral oriundos da academia (CAMACHO, 2005). O conflito na definição de 1946 estaria entre a especialização e a Pós-Graduação: a primeira dispensaria a diplomação prévia, e a segunda se aproximaria do conceito que viria a ser estabelecido em 1965 para a modalidade *lato sensu*, embora restrita a práticas profissionais. Por conseguinte, restringir-se-ia ao doutoramento características futuramente identificadas como afins ao *stricto sensu*: exames, prática de pesquisa, preparo e defesa de tese.

O conceito de Pós-Graduação a ser formalizado oficialmente apresentou diversas concepções durante a década de 50, enquanto tramitava a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB⁵ –, encaminhada pelo ministro da Educação e Saúde Pública do governo Gaspar Dutra, Clemente Mariani, ao Congresso em outubro de 1948 e sob discussão naquela casa até sua publicação em dezembro de 1961.

Conforme Córdova, Gusso e Luna (1986), o conservadorismo das congregações de universidades públicas e dos professores catedráticos impedia o processo de modernização universitária no fim dos anos 1950, pois os postos de maior poder eram ocupados essencialmente pelos mesmos grupos que haviam concebido as políticas educacionais do Estado Novo (1937-1946).

³ No contexto da Reforma Rocha Vaz.

⁴ Instituição privada, existente entre 1911 e 1917, e que não guarda relações com sua homônima de natureza pública fundada na década de 30 do século 20.

⁵ A lei alteraria regulamentações estabelecidas por Gustavo Capanema, que, após ser ministro da Educação e Saúde Pública de 1934 a 1945, elegera-se deputado federal. Sua presença no Congresso constrangeu o prosseguimento das discussões, causando hiato superior a uma década entre a apresentação do projeto e sua aprovação. Ao fim dos anos 1950 contrapunham-se, de um lado, educadores, como Darcy Ribeiro, comprometidos com os ideais da Escola Nova, e, de outro, defensores da rede privada de ensino, que tinham o deputado Carlos Lacerda como porta-voz. Os escolanovistas acabariam por ver suas teses derrotadas ao ser aprovada a LDB já no governo João Goulart (1961-1964). A rede oficial de ensino alijava quase 50% da população em idade escolar. Deliberou-se pela expansão da rede privada, mas a extensão dos benefícios da educação não alcançou a população mais carente (BOMENY, 2002).

A ampla variação conceitual referente à Pós-Graduação nos sucessivos projetos que levariam à LDB/1961, por sua vez, demonstra a falta de uma clara consciência da natureza, papel e alcance desta etapa de ensino na universidade moderna. A ideia de Pós-Graduação como tarefa permanente da universidade, com vistas ao aprofundamento da formação recebida na Graduação, conduzindo a graus acadêmicos, foi objetivada, pela primeira vez no Brasil, no projeto da Universidade de Brasília – UnB (SUCUPIRA, 1980).

Pretendeu-se, com a criação daquela Universidade, fundada em 1962, fazer da pesquisa e do ensino básicos, nas ciências e nas humanidades, o núcleo em torno do qual se desenvolvessem as demais atividades universitárias. Sua estrutura apresentava institutos centrais de integração acadêmica, oferecendo cursos básicos, nas ciências e nas letras, além de faculdades com o propósito de formação profissional. A Pós-Graduação deveria constituir a superestrutura em que se proporciona a formação do mais alto nível científico (RIBEIRO, 1960).

Na UnB, instalada na nova capital federal, inaugurada dois anos antes, encontrava-se um modelo concebido por um grupo no qual se destacavam Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que se opunha à manutenção dos privilégios de cátedra⁶. Buscava-se retomar o desenvolvimento de estudos sem preocupação com a aplicabilidade imediata – ideais até então frustrados nas experiências da Universidade de São Paulo⁷ e da Universidade do Distrito Federal, a primeira devido à resistência de professores da Escola de Medicina, Engenharia e Direito quanto às disciplinas básicas e a segunda em razão da sua curta existência, tendo sido fundada em 1935 e extinta quatro anos depois (SCHWARTZMAN, 1982).

O estatuto da UnB, em fins de 1962, baseava-se na autonomia universitária e na articulação entre ensino e pesquisa, tornando-se a Pós-Graduação uma atividade institucional. A demora na efetivação desses princípios e a movimentação política em torno do assunto resultaram em instabilidade institucional e ocupação policial do *Campus* em outubro de 1965. Quase todos os professores foram demitidos. Pensada como ambiente democrático no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a UnB teria sua regulamentação instituída sob o regime autoritário pós-1964 (BOMENY, 1994).

⁶ Uma vez que as universidades europeias foram criadas a partir de corporações de professores, nelas o docente era considerado o centro da aprendizagem. A partir do sistema focalizado nesse profissional foi instituído o papel do professor catedrático – responsável por uma área específica de conhecimento, auxiliado por assistentes e associados que trabalhavam sob sua direção personalista e autocrática. Nessa relação entre professores se davam os estudos de doutoramento. A cátedra prevaleceria nas universidades brasileiras até a Reforma de 1968 (VERHINE, 2008). No modelo das cátedras preservado pelas primeiras universidades brasileiras encontra-se a origem da Pós-Graduação no país. Tal configuração justifica-se pelo número de professores estrangeiros atraídos por tais instituições, vindos em missões acadêmicas que contavam com a colaboração de governos europeus ou fugindo da turbulência vivida no velho continente nos anos que precederam a Segunda Guerra Mundial. Estabelecia-se uma relação tutorial entre o professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos, que também atuavam como auxiliares nas atividades de ensino e/ou pesquisa. O treinamento era bastante informal e estava centrado no desenvolvimento da tese. A autoridade acadêmica do professor incluía estabelecer o conteúdo e o volume das atividades a serem cumpridas pelos candidatos antes da defesa da tese, quais questões e métodos de demonstração eram aceitáveis e quais técnicas eram admissíveis para a pesquisa (BALBACHEVSKY, 2005).

⁷ Fundada em 1934 a partir da aglutinação de escolas superiores já existentes, como as de Medicina, Odontologia e Direito.

O artigo 69 da LDB/1961 conceituou genericamente a Pós-Graduação e a considerou categoria própria, distinta da especialização e do aperfeiçoamento, numa visão alinhada ao que seria, posteriormente, consolidado pelo Parecer 977/1965.

Segundo Sucupira (1980), os cursos de Mestrado e de Doutorado pioneiros, aos moldes do que é proposto pela LDB, ocorreram nos primeiros anos da década de 60 do século 20 inicialmente na Escola Superior de Agricultura de Viçosa (transformada em Universidade Estadual Rural de Minas Gerais, em 1948, e federalizada como Universidade Federal de Viçosa, em 1969), na Universidade do Brasil e no Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA, fundado em 1950.

O Instituto de Química da UB inaugurou, em março de 1963, o primeiro curso de Pós-Graduação em engenharia química nos níveis de Mestrado e Doutorado. No final de 1965 foi aprovado o primeiro Mestrado brasileiro em educação, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CONCEITUAÇÃO PELO CFE

O Parecer 977, de 3 de dezembro de 1965, exarado pelo CFE, foi o primeiro documento a conceituar a Pós-Graduação brasileira em níveis de Mestrado e Doutorado como etapas hierarquizadas, classificáveis conforme as nomenclaturas profissional e de pesquisa. O pronunciamento sobre a matéria foi instado pelo ministro da Educação e Cultura⁸ do governo Castello Branco, Flávio Suplicy de Lacerda, considerando a necessidade de criar e desenvolver o regime dos referidos cursos, de natureza, até então, imprecisa.

A LDB/1961 determinava que nos estabelecimentos de ensino superior poderiam ser ministrados cursos de Graduação e Pós-Graduação. No caso dos primeiros, o ingresso seria vinculado à aprovação em exame específico, aberto a detentores de diploma colegial ou equivalente. Já o acesso às modalidades especialização, aperfeiçoamento e extensão seguiria requisitos a critério de cada instituto de ensino. Na interpretação dos autores do Parecer, a referida Lei atribuiu *status* especial à Pós-Graduação, distinguindo-a dos cursos cujo acesso não exigia necessariamente a graduação prévia.

Conforme a LDB, a atribuição do CFE, no que se refere a regulamentar cursos de Pós-Graduação, estaria restrita àqueles capazes de assegurar privilégio para o exercício de profissão liberal. Essa limitação foi resolvida pelo Estatuto do Magistério Superior⁹, no qual eram previstos 60 dias para que o Conselho conceituasse os cursos de Pós-Graduação em geral, sendo possível suprir suas características a partir de iniciativas equivalentes realizadas em instituições estrangeiras de reconhecida idoneidade.

O CFE era constituído por 24 membros nomeados pelo presidente da República, por seis anos, “dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação” (BRASIL, 1961, art. 8.º). A escolha deveria respeitar a representatividade das diferentes

⁸ A competência do CFE para emitir pareceres sobre questões pedagógicas e educativas submetidas pelo presidente da República ou pelo ministro da Educação e Cultura consta da LDB/1961, na qual o Conselho foi instituído. Lacerda ocupou o Ministério de abril de 1964 a junho de 1966.

⁹ Lei 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965.

regiões do país, graus de ensino e do magistério público e particular. Os conselheiros eram divididos em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior¹⁰.

É citado, nos parágrafos introdutórios do Parecer, que o Aviso Ministerial solicitando exame sobre o tema considerava que a formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores deveria conter dois ciclos sucessivos, equivalentes ao de *master* e *doctor* da sistemática norte-americana, antes em universidades que em estabelecimentos isolados¹¹, devendo estar, esta última hipótese, condicionada à autorização do CFE.

São três os motivos fundamentais sobre os quais se ampara o referido Aviso, ao solicitar a regulamentação do sistema de cursos pós-graduados: formar professorado competente para atender à expansão do Ensino Superior com elevação dos níveis de qualidade então observados, estimular o desenvolvimento da pesquisa científica e, por fim, assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para atender às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Chama a atenção, no primeiro dos motivos anteriormente expostos, o uso do adjetivo *competente* relacionado à perícia ou habilidade necessárias para suprir as demandas do Ensino Superior, cuja expansão não poderia significar queda na qualidade. Esta deveria não apenas ser preservada, mas também majorada.

O conceito de competências tornar-se-ia uma constante nas políticas educacionais brasileiras em décadas seguintes, principalmente após a LDB de 1996. A Pós-Graduação seria pioneira no Brasil, já nos anos 1960, em prever critérios avaliativos dos parâmetros de qualidade, preocupação formalmente estendida à educação como um todo significativamente a partir dos anos 1990.

Por sua vez, o terceiro dos motivos fundamentais apresentados pelo Aviso Ministerial diferenciou *técnicos* de *trabalhadores intelectuais*, estabelecendo uma dicotomia afim ao período, caracterizado majoritariamente pela organização taylorista-fordista¹² do trabalho. Ambas as categorias deveriam contribuir, a partir de seus conhecimentos de alto nível, para as necessidades das diversas ramificações dos setores público e privado, numa perspectiva nacionalista e desenvolvimentista coerente com aquele momento.

¹⁰ Participaram da criação do Parecer 977 Newton Sucupira, como relator; Antônio Ferreira de Almeida Júnior, presidente da Comissão de Educação Superior e oito membros vogais: Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

¹¹ As escolas superiores que antecederam a criação das universidades no Brasil – e continuaram existindo concomitantemente a elas – bem como as faculdades de áreas específicas, são exemplos de estabelecimento isolado, opondo-se ao conceito de universidades enquanto instituições atuantes em diversas áreas do saber. As primeiras universidades públicas brasileiras foram compostas a partir da aglutinação de estabelecimentos isolados.

¹² A organização laboral fordista parcela horizontalmente as etapas de produção e divide verticalmente as fases de planejamento e execução, privilegiando a automatização e a produção em massa de bens com elevado grau de padronização (BOYER, 1989). Já a uniformização de processos proposta por Taylor (1990) baseava-se no aprimoramento técnico do trabalho por meio da instrução e do treinamento em práticas estabelecidas para evitar que cada trabalhador pudesse agir conforme um critério próprio, gerando entropia. Assim, uma equipe tornava-se responsável por idealizar os processos a serem executados por outros que não participavam dessa criação.

Justificou o relator do Parecer que, a fim de não aviltar a Pós-Graduação brasileira em seu nascedouro, dever-se-ia estabelecer princípios doutrinários, critérios operacionais e normas que controlassem seu desenvolvimento. O documento classificou a Pós-Graduação como a cúpula dos estudos nas universidades, constituindo um sistema especial de aprofundamento do saber, que permitiria alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional.

No que concerne à universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. [...] em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação. [...] o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário (CFE, 2005, p. 164-165).

Considerando o estágio incipiente da Pós-Graduação brasileira naquela década, o Parecer adotou como paradigma o modelo americano para este grau de formação¹³, no qual Mestrado e Doutorado representam níveis escalonados, podendo ser oferecidos nas vertentes profissional ou de pesquisa. Para ingresso no Doutorado não se exigiria necessariamente o título de mestre. No documento, a nomenclatura *de pesquisa* caracteriza a Pós-Graduação em senso estrito nas áreas de letras, ciências naturais, ciências humanas e filosofia; já o termo *profissional* designa cursos em áreas de formação e exercício de profissão liberal.

Na realidade americana, o Mestrado mostrava-se, desde então, útil para certificar a competência profissional e preparar para o magistério secundário. Já adquiria significação de grau terminal para aqueles que desejam aprofundar a formação recebida na Graduação, mas não possuem vocação para as atividades inerentes ao Doutorado de pesquisa – emissor do título Ph.D. –, por sua vez considerado para ingresso na docência do Ensino Superior.

O aluno da Pós-Graduação norte-americana, além de produzir uma tese, dissertação ou ensaio, deve participar de cursos, seminários, trabalhos de pesquisas e submeter-se a exames, incluindo provas de língua estrangeira. No caso do Doutorado de pesquisa, a exigência da tese é universal, requisito que não se aplica ao Mestrado. Em ambos os níveis o aluno possui liberdade na seleção dos cursos, embora seja assistido por um diretor de estudos.

Ao conceituar os estudos pós-graduados, o CFE optou pela estruturação em dois ciclos, reconhecendo, inclusive, que algumas instituições já vinham adotando o título de mestre para designar o grau acadêmico correspondente ao primeiro nível da pós-graduação no país. Esperar-se-ia a geração de novos conhecimentos sobre o tema pesquisado, qualificados pelo grau de ineditismo e relevância.

¹³ São citados exemplos da Universidade Johns Hopkins, Universidade de Columbia, Universidade de Princeton e Universidade de Chicago.

Com base na experiência estrangeira, determinou o Parecer duração mínima de um ano para o Mestrado e dois para o Doutorado. Cada um deles compreenderia frequência a aulas e seminários, exame de aproveitamento e investigação que culminasse em dissertação ou tese. Os cursos foram considerados relativamente autônomos, não constituindo o Mestrado, obrigatoriamente, requisito prévio para inscrição no Doutorado. Previu-se aceitável, inclusive, a compreensão do grau de mestre como etapa terminal em determinados campos do conhecimento.

A Pós-Graduação *stricto sensu* resultou diferenciada dos cursos *lato sensu* – especializações, aperfeiçoamentos e outros – por seu formato, duração, rigor no processo seletivo de candidatos e por visar o desenvolvimento da capacidade criadora e juízo crítico, levando o aluno a exercer atividade de pesquisa em detrimento de apenas absorver conhecimentos já consolidados.

Parte do complexo universitário, a modalidade *stricto sensu* realiza os propósitos da própria universidade e confere grau acadêmico. Já a *lato sensu* compreende outro conjunto de investimentos, mais esporádicos, rápidos, com vistas a emitir certificado e dirigidos ao treinamento em um ramo profissional ou científico de determinada área do saber ou da profissão (BOMENY, 2001).

A regulamentação inicial relativa ao Mestrado e ao Doutorado brasileiros aconteceu sob um regime civil-militar com forte orientação nacionalista. A Pós-Graduação em âmbito doméstico era compreendida pelo governo como uma alternativa menos dispendiosa que a qualificação no exterior de professores da rede federal de universidades em significativa expansão. Fora do mundo acadêmico, os títulos de mestre e doutor eram pouco reconhecidos (BALBACHEVSKY, 2005).

Geraria a formalização oficial dessa etapa de ensino, a partir dos anos 1960, sistemas de autorização, credenciamento, financiamento e concessão de bolsas de estudos. A política de Pós-Graduação brasileira surgiu como uma iniciativa estatal. Muito pouco, nesse quesito, pode ser atribuído à sociedade civil ou a instituições particulares. A ampliação do número de pesquisadores e professores, qualificados internamente ou no exterior, daria suporte humano à criação desses sistemas (CURY, 2005). Nesse sentido, Gatti (2001) destaca que

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 (p. 109).

O Parecer 977/1965 não impôs um sistema de cursos inteiramente estranho ao Ensino Superior brasileiro, uma vez que naquele ano o país já contava com 23 cursos de Mestrado e dez de Doutorado. Considerou experiências que já se generalizavam, embora ainda vacilantes, dando-lhes forma precisa e definindo uma sistemática que contribuiu para seu desenvolvimento (SUCUPIRA, 1980).

Existiam Doutorados em áreas como medicina, direito e filosofia. Os graus eram concedidos mediante a apresentação de teses, sem orientador ou a sequência de cursos com créditos, seminários e pesquisas. A docência livre, introduzida pela Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, funcionava como entrada na carreira, sendo exigida como condição para se obter a cátedra (BOAVENTURA, 2009).

Focada no modelo francês até então, a Pós-Graduação brasileira visava, principalmente, à obtenção do título de doutor, alcançado por um número muito reduzido de pessoas (BEIGUELMAN, 1997). As universidades, no início da década de 60, continuavam focadas na reprodução dos quadros da elite nacional, cultivando um ambiente privilegiado e voltado para sua lógica interna, com predominância quase absoluta de estudantes do sexo masculino (MARTINS, 1998).

A influência da vertente americana sobre o Parecer reflete as relações políticas amistosas entre o Brasil e os Estados Unidos da América – EUA – no período. O relator buscou semelhanças entre o conceito brasileiro de universidade e o *college* americano, no qual visa-se o grau de bacharel e, num plano superposto, o nível *graduate*, abrangendo cursos pós-graduados que conferem os títulos de mestre e doutor.

O padrão americano de *graduate school* é eivado de influência germânica, não bacharelesca. Essa inspiração se expressa na busca por mais que ensinar conteúdos e formar profissionais, estimulando a pesquisa científica e tecnológica, para gerar novos conhecimentos a partir dos já existentes.

Segundo Goldschmidt (1996), a universidade alemã restringe o *status* universitário à atividade de pesquisa, sendo o grau máximo conferido o *Philosophiae Doctor* – Ph.D. –, resultado de tese produzida num prazo de dois a cinco anos, com orientação de um docente. Tornar-se professor, no sistema alemão clássico, exigia ainda aprovação em outro exame, chamado Habilitação, sem tempo definido, incluindo o preparo de nova tese e provas oral e didática.

A lógica alemã, aplicada ao modelo americano, resulta num direcionamento de que o verdadeiro nível universitário estaria na *graduate school*, na qual são realizados pesquisa e treinamento de professores para a educação superior, atribuindo-se à formação de bacharéis no patamar *undergraduate* conotação não universitária; algo que no Brasil estaria próximo das noções de universidade, quando há pesquisa e estabelecimentos isolados voltados para o ensino.

Isso porque o CFE sintetizou que também a universidade brasileira apresenta um grau de instrução científica e humanista básico voltado à formação profissional, soto-posto a uma estrutura destinada à pesquisa inovadora e treinamento de investigadores, tecnólogos e profissionais de alto nível.

De acordo com Verhine (2008), a universidade alemã adotou o sistema de cátedras, enquanto nos EUA a Pós-Graduação baseou-se em um modelo departamental hierarquizado. Tal diferença é alicerçada na história das universidades, desde o início do século 19. As alemãs eram tradicionalmente mantidas pelo Estado, enquanto nas americanas os processos de avaliação eram desenvolvidos por organizações voluntárias. O tipo de pesquisa também era distinto, sendo privilegiada a aplicada nos EUA e a básica na Alemanha.

Esse contraste pode ser explicado pelo fato de as principais universidades de pesquisa estadunidenses terem sido financiadas por entusiastas capitalistas interessados em instituições voltadas à solução de problemas práticos de uma sociedade industrialmente dinâmica, em cuja economia a iniciativa privada já detinha grande relevância (VERHINE, 2008).

Também o modelo francês, sem utilizar os termos Graduação e Pós-Graduação, adotava, em 1965, o escalonamento em ciclos sucessivos. O primeiro seria caracterizado por ensino propedêutico e a licença para exercício de profissões. Em seguida, viriam os estudos voltados para o doutoramento.

Conforme Giraud (1996), no topo da hierarquia dos diplomas franceses estava, antes da Reforma de 1984, o Doutorado de Estado, exigido aos cargos de professor universitário, resultado de estudos que poderiam durar mais de uma ou duas décadas. A partir da referida Reforma, o sistema francês foi homogeneizado, passando a assemelhar-se ao Ph.D. norte-americano.

O Doutorado de pesquisas é apontado no Parecer 977/1965 como o mais importante dos graus acadêmicos conferidos nos EUA, seguido pelos doutorados profissionais, como doutor em ciências médicas, em engenharia, em educação. O título de mestre, acadêmico ou profissional, peculiar às universidades americanas e britânicas, é originário da universidade medieval, época em que os licenciados que atuavam como docentes em todas as faculdades eram chamados mestres, à exceção daqueles da área de Direito, então intitulados doutores.

Os pareceristas classificaram o Mestrado como uma tradição anglo-saxônica, com tendência a desaparecer nas instituições europeias. Ressaltaram, por fim, que em contraposição à natureza do Doutorado, voltado para formar um pesquisador, o Mestrado europeu e o americano buscam conferir competência profissional aprofundada em diferentes áreas nas quais se presume a formação enquanto bacharel, logo, quando não houve verticalização nos aspectos científicos que embasam as práticas.

Nos Estados Unidos, por força da influência inglesa permaneceu o grau de mestre, sendo, por muito tempo, conferido sem maiores exigências no fim da graduação [...]. Pelos fins do século passado, com a instituição do doutorado segundo o modelo germânico, foi reformulado o M.A. para obtenção do qual se exigem cursos e exames, tornando-se ele um grau inferior ao Ph.D. [...]. O mestrado adquire significação própria como grau terminal para aqueles que desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuem vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa que o Ph.D. deve ser o atestado. [...] Nos Estados Unidos o grau de mestre é de grande utilidade como sinal de competência profissional, a exemplo do que ocorre com o mestrado em engenharia, arquitetura ou ciências da administração pública ou de empresas. É importante igualmente para o magistério secundário, sobretudo porque em muitos Estados o mestrado é garantia de melhor remuneração. No ensino superior é de menor valia, pois o Ph.D. é título necessário para o acesso na carreira de professor universitário. [...] o mestrado se justifica como grau autônomo por ser um nível da pós-graduação que proporciona maior competência científica ou profissional para aqueles que não desejam ou não podem dedicar-se à carreira científica (CFE, 2005, p. 167).

Somente com a reforma do Ensino Superior em 1968, realizada no conjunto dos acordos MEC-Usaid – *Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional*¹⁴ –, as universidades brasileiras deixaram a organização catedrática – característica do formato francês –, aderindo à estrutura departamental de inspiração americana.

Enquanto nos EUA o âmago da Pós-Graduação é o Doutorado, seguindo o exemplo alemão, no Brasil o foco recaiu sobre o Mestrado devido à exigência governamental de que “as universidades teriam permissão para formalizar estudos de doutorado apenas quando já tivessem um programa de mestrado consolidado” (VERHINE, 2008, p. 169).

O grau de mestre, não de doutor, foi considerado requisito para ingresso como professor universitário em seu posto inicial, de assistente¹⁵, a ser provido mediante concurso aberto a profissionais graduados, com especialização ou aperfeiçoamento, constituindo títulos preferenciais o diploma de mestre e o estágio probatório como auxiliar de ensino. Se o contratado como professor assistente não tivesse a titulação de mestre, deveria apresentá-la no prazo máximo de seis anos. Posteriormente, ao concluir o Doutorado, seria automaticamente equiparado, em vencimentos, ao professor-adjunto.

O Mestrado profissional no Brasil seria formalmente normatizado somente nos anos 1990, tendo a categoria Mestrado privilegiado, desde seu surgimento, a finalidade acadêmica, assim como o Doutorado brasileiro permaneceria até o fim da década de 2010.

O Mestrado americano, mesmo o acadêmico, não requer uma dissertação e, sim, um produto ou relatório de revisão de literatura, enquanto o Doutorado é voltado para a pesquisa original, na vertente Ph.D., ou para a liderança profissional, no caso dos doutores de áreas de atuação, título sem conotação acadêmica.

A Pós-Graduação brasileira em senso estrito conservaria, do modelo europeu, a autonomia tutorial do orientador. Não há comitê de dissertação/tese, como acontece nos EUA, em que a orientação é compartilhada com outros docentes. No Brasil, como na Europa, a defesa é pública, para ratificar a qualidade pela comunidade como um todo. Nos EUA é em ambiente privado, pois entende-se que a sequência de cursos, exames e comitê supervisor garantiria a qualidade do trabalho final (VERHINE, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exemplo do que ocorrera com o Ensino Superior a partir do século 19, a Pós-Graduação brasileira consolidou-se no século 20 como uma política estatal deliberada, que, ao se expandir, foi delegada também aos estabelecimentos privados sob inspeção

¹⁴ Órgão norte-americano criado em 1961, com o objetivo de coordenar a ajuda financeira do governo a países em desenvolvimento. Os acordos entre o MEC e a Usaid foram firmados de 1965 a 1976. Inicialmente, foram contratados assessores americanos para desenvolver uma proposta de reformulação dos ensinos primário e secundário no país. Incluiu-se o treinamento, nos EUA, de um núcleo de dirigentes da educação brasileira, tanto para verificar na prática os modos de aplicação das mudanças administrativas planejadas quanto para que se familiarizassem com os valores da educação estadunidense, adaptando para o contexto brasileiro tais experiências. Em 1966 o acordo seria expandido na forma de uma assessoria para a modernização da administração universitária, cujas influências repercutiriam na Reforma de 1968 (LIRA, 2010).

¹⁵ Decreto-Lei 465, de 11 de fevereiro de 1969.

e controle de qualidade do poder público. A centralidade do governo é expressa na autorização do Conselho Federal de Educação, necessária para oferecimento de Mestrados e Doutorados em estabelecimentos sem o *status* de universidade.

Episódios liberalizantes como as reformas Leôncio de Carvalho, em 1879, e a Rivaldavia Corrêa, em 1911, e outros de cunho centralizador como a Reforma Maximiliano, em 1915, e Rocha Vaz, em 1925, são exemplos de como na educação brasileira o poder emana do governo central e por ele é delegado ou retomado, estando a sociedade civil localizada, em maior ou menor escala, de forma concetricamente marginal a esse poder.

Inicialmente inserida nas universidades brasileiras a partir de uma influência francesa de pendor catedrático, a Pós-Graduação teve como primeira função formar pessoal capacitado para a expansão do próprio Ensino Superior. O início do processo de institucionalização da pesquisa científica como função da universidade, a partir da década de 60, viria a demandar a definição clara do perfil e objetivos desses cursos, e estimular a mudança das cátedras para o modelo departamental.

O padrão de universidade e de Pós-Graduação americanos se associaria à educação brasileira crescentemente a partir de 1965, com os acordos MEC-Usaid, entre agências oficiais. A influência norte-americana é presente não apenas nas características adotadas pelo Parecer 977/1965 para conceituar a Pós-Graduação no país, mas, também, na proposta de organização universitária resultante da Reforma de 1968.

REFERÊNCIAS

- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin.; SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.
- BEIGUELMAN, Bernardo. Reflexões sobre a pós-graduação brasileira. In: PALATNIK, Marcos (org.). *Pós-Graduação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997. p. 33-47.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. *A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência*. Salvador: Edufba, 2009.
- BOMENY, Helena. A reforma universitária de 1968: 25 anos depois. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 26, n. 9, p. 51-65, out. 1994.
- BOMENY, Helena. *Newton Sucupira e os rumos da educação superior*. Brasília: Paralelo 15; Capes, 2001.
- BOMENY, Helena. Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 1950. In: *Dossiê O Brasil de JK*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2002. Disponível: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educao/Anos1950>. Acesso em: 4 out. 2019.
- BOYER, Robert. *New directions in management practices and work organization*. General principles and national trajectories. Paris: Ecole Normale Supérieure, 1989.
- BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 11.429, 27 dez. 1961.
- CAMACHO, Thimoteo. A universidade pública no Brasil. *Revista de Sociologia*, Chile: Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de Chile, n. 19, p. 100-133, 2005.
- CFE. Conselho Federal de Educação. Parecer 977, de 3 de dezembro de 1965. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 162-173, set./dez. 2005.
- CÓRDOVA, Rogério de Andrade; GUSSO, Divonzir Arthur; LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *A Pós-Graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: Unesco; MEC, 1986.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.
- GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, reconhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 108-114, set./dez. 2001.

GIRAUD, Jean. *Organização dos estudos de doutorado na França*. Documento de Trabalho 9/96. São Paulo: Nupes/USP, 1996.

GOLDSCHIMIDT, Dietrich. *Estudos sobre pós-graduação na Alemanha*. Documento de Trabalho 10/96. Nupes/USP, 1996.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. *A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas*. 367 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense; Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Rio de Janeiro, 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre o sistema de ensino superior. *Revista USP*, n. 39, p. 58-82, set./nov. 1998.

RIBEIRO, Darcy. A Universidade de Brasília. *Educação e Ciências Sociais*, v. 8, n. 15, p. 33-99, 1960.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação e ciências sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, Simon (org.). *Universidades e Instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982. p. 167-195.

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. *Fórum Educacional*, v. 4, n. 4, p. 3-18, out./dez. 1980.

TAYLOR, Frederick. *Princípios de administração científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

VERHINE, Robert Evan. Pós-Graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. *Educação*, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008.