



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

Felipe Lemos Fernandes

A POLÍTICA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E SUA IMPLEMENTAÇÃO
NA UFRGS: formulação, desempenho e perspectivas

Porto Alegre

2019

Felipe Lemos Fernandes

**A POLÍTICA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E SUA IMPLEMENTAÇÃO
NA UFRGS: formulação, desempenho e perspectivas**

Dissertação apresentada para a banca de defesa do Mestrado em Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas.
Orientador: Prof. Dr. Helgio Trindade

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Fernandes, Felipe Lemos
A POLÍTICA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E SUA
IMPLEMENTAÇÃO NA UFRGS: formulação, desempenho e
perspectivas / Felipe Lemos Fernandes. -- 2019.
149 f.
Orientador: Helgio Trindade.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Políticas
Públicas, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Pós-graduação. 2. Reestruturação universitária.
3. Política pública. 4. Formulação. 5. Implementação.
I. Trindade, Helgio, orient. II. Título.

Felipe Lemos Fernandes

**A POLÍTICA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E SUA IMPLEMENTAÇÃO
NA UFRGS: formulação, desempenho e perspectivas**

Dissertação apresentada para a banca de defesa do Mestrado em Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas.
Orientador: Prof. Dr. Helgio Trindade

Aprovado em: Porto Alegre, 11 de abril de 2019.

Prof.^a Dr.^a Claudia Wasserman

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. André Luiz Marengo dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Ligia Mori Madeira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

À minha família e minha noiva, pelo apoio e paciência; aos meus colegas e amigos de UFRGS, por terem feito despertar em mim a vontade e a curiosidade de saber mais sobre a Universidade; e ao meu estimado orientador, Professor Emérito Helgio Trindade, pela atenção, disposição e fundamental contribuição a este trabalho.

“Para essa universidade de ciência e de pesquisa, a escola pós-graduada se impõe, pois deixa a universidade de ser puramente de transmissão do saber existente para se fazer a criadora do novo saber e do novo conhecimento” (TEIXEIRA, 1989, p. 108).

RESUMO

Este trabalho propõe-se a analisar a formulação da política nacional de pós-graduação e sua implementação no contexto nacional, com foco na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para tanto, a pesquisa utilizou-se de fontes bibliográficas e de consulta de dados disponíveis para reconstituir o processo de criação e implantação da política de pós-graduação, elaborada pelo governo federal a partir do Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação e da Lei n.º 5.540 de 1968, que reestruturou a universidade brasileira. Constatou-se que a política provocou um rápido aumento do número de cursos de mestrado e doutorado após 1968, amparados por instrumentos legais e amplo financiamento, embora tenha contribuído para o aumento das assimetrias regionais, que passaram a ser alvo de várias ações e programas do governo federal para desenvolver a pós-graduação nas regiões mais periféricas do país. No Rio Grande do Sul, recentemente, o número de cursos de mestrado e doutorado também cresceu fora da capital, por conta da expansão das instituições federais de ensino superior, ainda assim, a UFRGS permanece como a principal referência dessa formação no Estado e uma das principais do Brasil.

Palavras-chave: reestruturação universitária; política pública; pós-graduação; formulação; implementação; desenvolvimento.

ABSTRACT

This study proposes to analyze the formulation of national postgraduate policy and its implementation in the national context, focusing on the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). For this purpose, the research used bibliographical and data sources available to reconstitute the process of creation and implementation of the postgraduate policy, elaborated by the federal government from the Federal Council of Education report 977/65 and Law No. 5,540 of 1968, which restructured the Brazilian university. It was found that policy promoted a rapid expansion of the number of master's and doctoral courses after 1968, supported by legal instruments and large financing, although it has contributed to the increase of regional asymmetries, which became the target of several actions and programs of the federal government for postgraduate development in the most peripheral regions of the country. In Rio Grande do Sul, recently, the number of master's and doctoral programs grew outside the capital, and due particularly to the expansion of federal institutions of higher education, even so, UFRGS remains the main reference of this higher training in the State and one of the main in Brazil.

Key words: university restructuring; public policy; postgraduate studies; formulation; implementation; development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dotações Orçamentárias da CAPES em Milhões (2004-2018).....	68
Figura 2 - Programas, Matrículas e Titulações da Pós-Graduação por Área (1999 e 2017)....	71
Figura 3 - Matrículas (%) por Natureza da Instituição (1998-2017).....	75
Figura 4 - Programas de Pós-Graduação de Universidades Federais (%) por Região (1999-2017).....	78
Figura 5 - Concentração de Doutores nas Capitais (2016).....	79
Figura 6 - Composição Estatutária da V Câmara	101
Figura 7 - Matrículas da Pós-Graduação na Região Sul (%) por Natureza da Instituição (1999-2017).....	115
Figura 8 - Matrículas da Pós-Graduação (%) no Rio Grande do Sul (1999-2017)	116
Figura 9 - Matrículas da Pós-Graduação da UFRGS por Área (1999 e 2017).....	120
Figura 10 - Titulações da Pós-Graduação (%) na UFRGS (1999 e 2017)	120
Figura 11 - Bolsas da CAPES na UFRGS e na UFMG (1999-2017).....	124
Figura 12 - Matrículas por Área na UFRGS e na UFMG (1999 e 2017).....	125
Figura 13 - Professores Doutores Envolvidos na Pós-Graduação da UFRGS e da UFMG (1999 e 2017).....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos de Pós-Graduação (1961-1974).....	30
Tabela 2 - Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação (1976-2011).....	35
Tabela 3 - Números da Pós-Graduação Brasileira (1976-1989).....	59
Tabela 4 - Números da Pós-Graduação Brasileira (1998-2017).....	69
Tabela 5 - Bolsas da CAPES no Exterior por Área do Conhecimento (2013-2017).....	72
Tabela 6 - Alunos com Bolsa (%) por Área do Conhecimento (2013-2017).....	72
Tabela 7 - Programas de Pós-Graduação por Natureza da Instituição (1998-2017).....	74
Tabela 8 - Programas de Pós-Graduação por Regiões do País (1999-2017).....	77
Tabela 9 - Cursos de Pós-Graduação da UFRGS em 1976.....	107
Tabela 10 - Situação do Quadro Docente da UFRGS em 1975.....	109
Tabela 11 - Titulação dos Docentes da UFRGS (1979-1994).....	110
Tabela 12 - Número de Professores Doutores por Área (1982-1994).....	110
Tabela 13 - Cursos de Pós-Graduação da UFRGS por Área (1980-1994).....	111
Tabela 14 - Número de Matrículas por Área (1988-1994).....	112
Tabela 15 - Defesas de Dissertações e Teses por Área (1990-1994).....	113
Tabela 16 - Programas de Pós-Graduação na Região Sul, no RS e na UFRGS (1999-2017).....	114
Tabela 17 - Evolução da Pós-Graduação na UFRGS (1998-2017).....	117
Tabela 18 - Programas de Pós-Graduação da UFRGS por Área (1999-2017).....	118
Tabela 19 - Resultado dos Indicadores da Pós-Graduação no IGC 2017.....	121
Tabela 20 - Programas de Pós-Graduação da UFRGS e da UFMG (1999-2017).....	122
Tabela 21 - Matrículas e Titulações da Pós-Graduação na UFRGS e na UFMG (1999-2017)	123
Tabela 22 - Programas por Área na UFRGS e na UFMG (1999 e 2017).....	124
Tabela 23 - Doutores Titulados por Área (%) na UFRGS e na UFMG (1999 e 2017).....	126
Tabela 24 - Produção Bibliográfica da Pós-Graduação da UFRGS e da UFMG (2013-2016)	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASPLAN	Assessoria de Planejamento Sociedade Anônima
CAPES	Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atualmente Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIS	Comissão Especial de Investigação Sumária da UFRGS
CESu	Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMCRETIDE	Comissão Coordenadora do Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva
CRPG	Centro Regional de Pós-Graduação
CNPG	Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas, atualmente Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COCEP	Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa
DAAD	Sigla em alemão para: Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico
DAU	Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação
ESG	Escola Superior de Guerra
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FUNTEC	Fundo de Desenvolvimento Tecnológico e Científico
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PICD	Plano Institucional de Capacitação Docente

PPG	Programa de Pós-Graduação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRGS
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento da UFRGS
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SERPRO	Serviço Federal de Processamento de Dados
UEE	União Estadual dos Estudantes
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Sigla em inglês para: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Sigla em inglês para: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A UNIVERSIDADE E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: PRIMEIRAS DISCUSSÕES	17
2. A REESTRUTURAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE 1968 E A POLÍTICA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO	37
3. A CONJUNTURA ATUAL DA PÓS-GRADUAÇÃO: AVANÇOS E DESAFIOS..	64
4. A IMPLANTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UFRGS E A ANÁLISE DA SITUAÇÃO ATUAL EM PERSPECTIVA COMPARADA.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A	145
APÊNDICE B.....	146
APÊNDICE C	147
APÊNDICE D	147
APÊNDICE E.....	148
APÊNDICE F	150

INTRODUÇÃO

A expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPGs) – cursos de mestrado e doutorado – constitui-se num fator decisivo na mudança de patamar da universidade tradicional brasileira, instituída pelo Governo Provisório de Vargas (1932), a partir da chamada Lei ou Reforma Francisco Campos de 1931, que adota o modelo de universidade estatal dominante na América Latina. Se na primeira etapa (1932-1967), em linhas gerais, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) contribuíram para a formação de profissionais e quadros para a sociedade brasileira, a partir da Lei n.º 5.540 de 1968, com a implantação e desenvolvimento do sistema nacional de pós-graduação, as IFES passam a exercer um papel estratégico no desenvolvimento do ensino e pesquisa científica e tecnológica do país, colocando o Brasil em posição de destaque na produção científica e na formação de doutores entre as universidades latino-americanas.

A pós-graduação, apesar de ter surgido praticamente junto com as universidades, na década de 1930, só terá sua expansão e consolidação viabilizada pela reestruturação universitária de 1968, que tinha por objetivo alcançar, no âmbito da vida universitária, a associação de ensino e pesquisa. O fato de a pós-graduação ter sido estruturada e incentivada em meio a um regime civil-militar, autoritário e por diversas vezes repressor da própria educação superior – inclusive com invasões e intervenções – só foi possível a partir de um movimento de pressão exercido por estudantes, em conjunto com a sociedade, que levou o governo a criar um grupo responsável por avaliar e propor a “reforma universitária”¹, como ficou conhecida, mas que na verdade se tratou de uma modernização do ensino superior, com o objetivo de aliar a educação às necessidades de desenvolvimento econômico e social.

A pós-graduação constitui, a partir de então, um dos aspectos de maior relevância da participação das universidades brasileiras no processo de aceleração do desenvolvimento social e econômico do país. Pode-se dizer que a universidade brasileira passou por uma mudança de identidade a partir da institucionalização da pesquisa e da pós-graduação. Isso porque a educação pós-graduada foi entendida e difundida politicamente como a principal forma de desenvolver novos conhecimentos e tecnologias através da integração do ensino e da pesquisa.

¹ A reestruturação introduzida pelo governo militar não era propriamente a reforma universitária pretendida pelo movimento estudantil, inspirada pelos ideais de Córdoba (1918), de uma universidade com missão acadêmica, compromisso social e gestão democrática.

Este trabalho, portanto, inserido em uma discussão maior que trata da educação superior analisada a partir da sua concepção como política pública, regulamentada e também executada pelo Estado, observa a pós-graduação como um campo de geração de diversas políticas públicas nacionais, com o devido destaque à atuação das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Segundo o Censo da Educação Superior de 2016, cerca de 88% das IES no Brasil eram privadas e 75% do total de matrículas na graduação foram realizadas nessas instituições (INEP, 2016). Entretanto, na pós-graduação, principalmente *stricto sensu* (mestrado e doutorado), como poderemos ver com mais detalhes ao longo desse estudo, a importância das instituições públicas será muito maior, tanto em número de cursos ofertados, quanto em número de matrículas, que gira em torno de 80% do total nacional, variando conforme as regiões do país.

Esses números demonstram uma clara característica do ensino superior brasileiro, a expansão em nível de graduação, basicamente, por meio de instituições privadas, enquanto a investigação científica, a formação de docentes-pesquisadores e de profissionais altamente qualificados para atuação tanto em órgãos estatais quanto nas organizações particulares ficaram a cargo das IES públicas, com destacada atuação das federais e estaduais. Em muitos estados, principalmente da região norte e centro-oeste, as universidades federais são única fonte de acesso à educação superior pós-graduada.

Dessa forma, ainda que a formação graduada seja o objetivo prioritário da educação superior brasileira, a pós-graduação, a partir da década de 1960, passa a ocupar um espaço importante na agenda de políticas públicas, por estar intimamente ligada à expansão da pesquisa e da geração de conhecimento como forma de contribuir para o desenvolvimento do país. Sua institucionalização se deu a partir de regulamentações da esfera federal, numa fase em que as universidades já dispunham de “massa crítica” em algumas áreas de conhecimento, geralmente das ciências exatas, associada a uma ideia até então inédita de desenvolvimento nacional a partir da expansão e diversificação da formação pós-graduada. A partir desse momento foi constituída uma série de instrumentos adotados pelo governo para garantir que as universidades federais passassem a institucionalizar a pós-graduação.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desempenhou um importante papel nesse período, mesmo estando em uma posição mais afastada dos centros econômico e político brasileiros. Foi sede do Centro Regional de Pós Graduação da área Sul (órgão criado pelo governo federal para fomentar a difusão e implementação das políticas de educação

nessa área) e auxiliou a alavancar a pós-graduação nessa região do país. Porém, a Universidade enfrentou dificuldades para se adequar as novas exigências do governo e da sociedade, precisando passar por diversas fases de reestruturação interna até se tornar referência na graduação e na pós-graduação e ser apontada por muitos *rankings* como a melhor universidade federal do país.

Por esses motivos, alguns questionamentos se impuseram, direcionando a pesquisa: a) como a legislação construída após o golpe civil-militar de 1964, incorporada na Lei n.º 5.540/68, contribuiu para a implantação do sistema nacional de pós-graduação; b) de que forma a política nacional de pós-graduação foi implementada e quais foram os resultados dessa implementação; c) como a UFRGS para assimila as diretrizes repassadas pelo governo através da legislação e da CAPES; e d) quais os efeitos da institucionalização da pós-graduação para a UFRGS em uma perspectiva comparativa. Este trabalho tem por objetivo, portanto, a análise do processo de formulação e da efetividade da política nacional de pós-graduação, sua implementação na UFRGS, bem como a avaliação da situação dos programas de mestrado e doutorado da Universidade nas últimas duas décadas (1998-2017), em relação às demais instituições Estado, da região sul e do país, a partir de uma comparação com a UFMG, por serem instituições federais com programas bem avaliados e semelhantes quanto ao número de cursos e alunos.

Para tentar responder a esses questionamentos e atender o principal objetivo, foi necessário realizar, primeiramente, uma pesquisa em diversas fontes bibliográficas, a fim de reconstituir o quadro de evolução dos cursos de pós-graduação no Brasil e, com um olhar analítico, verificar o contexto e as ações adotadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em consonância com a regulamentação nacional, a fim de identificar as principais características da pós-graduação da UFRGS, seu papel na região e os desafios que se impuseram. Espera-se obter, portanto, não apenas uma retrospectiva histórica, mas uma fonte de informações que se torne uma ferramenta de análise e reflexão sobre a pós-graduação, como uma política pública nacional, e sua importância na Universidade.

Essa divisão entre a construção da política nacional e sua implementação em nível institucional (no caso, a UFRGS) se reflete também na estruturação do trabalho, que se divide em duas partes. Na primeira parte, em um esforço de recuperação histórica e legal, estão os dois capítulos que tratam da conjuntura nacional e da análise da formulação da política nacional de pós-graduação: “*A Universidade e a Pós-Graduação no Brasil: primeiras*

discussões” e “*A Reestruturação Universitária de 1968 e a Política Nacional de Pós-Graduação*”. De forma mais específica, nesta primeira parte do trabalho é feita uma descrição do contexto da pós-graduação no Brasil, focando principalmente no Parecer n.º 977 de 1965 do Conselho Federal de Educação (CFE) e na Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que impõe a reestruturação universitária, a partir de ampla revisão bibliográfica e documental, identificando marcos legais e planos nacionais para a área de pós-graduação.

Na segunda parte do trabalho, o foco se volta para o desdobramento da política nacional, também apresentado em dois capítulos: “*A Conjuntura Atual da Pós-Graduação: avanços e desafios*” e “*A Implantação da Pós-Graduação na UFRGS e a Análise da Situação Atual em Perspectiva Comparada*”. Esses capítulos apresentam as consequências com relação à regulamentação e institucionalização da pós-graduação no contexto nacional e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, além de analisar as ações adotadas por essa Universidade para implementar a nova política. O objetivo também é apresentar informações mais recentes que possam contribuir para a análise e discussões sobre a situação atual da pós-graduação, que é resultado da continuidade da política nacional iniciada na década de 1960.

Esse trabalho trata-se, portanto, de uma pesquisa não experimental, descritiva, cuja abordagem foi predominantemente qualitativa e histórica, tendo em vista que a análise observou períodos distintos do desenvolvimento da pós-graduação, desde a formulação da política até a conjuntura atual, em que há um grande número de programas, matrículas e titulações, com destaque para papel desempenhado pelas universidades federais em todas as regiões do país, ainda que existam algumas diferenças. Para isso, foi realizada ampla pesquisa bibliográfica, utilizando-se do Portal de Periódicos da CAPES, da plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e das bibliotecas da UFRGS, bem como documental, considerando normas e planos, além da coleta de dados no Censo da Educação Superior, na plataforma GeoCapes (um banco de dados georreferencial mantido pela CAPES), nos relatórios de gestão e na “Coleção U”, que contém as publicações históricas da UFRGS, localizada na Biblioteca Central da Universidade.

A análise das informações obtidas procurou relacionar o contexto histórico nacional e institucional, observando como foi concebida a política nacional de pós-graduação e como se deu o processo de implementação e desenvolvimento na UFRGS. Dessa forma, a partir do estabelecimento dessas relações, tornou-se possível compreender melhor o reflexo do período de regulamentação para o desenvolvimento da pós-graduação no âmbito nacional e de uma

universidade, no caso, a UFRGS. Com a ressalva de que, como a análise foi predominantemente qualitativa e o estudo de caso foi focado na UFRGS – e como cada instituição possui características próprias – nem todos os resultados podem ser generalizados. Ainda assim, este trabalho pretende colaborar com a discussão acadêmica mais ampla sobre estruturação, implementação e desenvolvimento da educação pós-graduada no Brasil, a partir da análise relacional da conjuntura nacional com os fatos ocorridos na Universidade e da observação da pós-graduação como uma política pública. Dessa forma, espera-se contribuir também como incentivo à reflexão para docentes, alunos, técnicos e membros da sociedade civil, fornecendo-lhes informações, por vezes distantes das suas realidades cotidianas, para a consecução de novos planos e pesquisas que procurem discutir, repensar, defender, enfim, que tenham a universidade como objeto de estudo.

1. A UNIVERSIDADE E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: PRIMEIRAS DISCUSSÕES

A pós-graduação tem prestado valiosa contribuição, não só para a pesquisa científica, mas para o conhecimento científico e tecnológico, formando docentes-pesquisadores para qualificar as universidades e os institutos de pesquisa, além de profissionais com alta formação para as empresas e o setor público, ou seja, um quadro de pessoal capacitado, com competências para atuar tanto no ambiente acadêmico quanto em organizações públicas e privadas. É possível afirmar, conforme ressaltam diversos estudiosos da área da educação, que a pós-graduação é um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro, graças à manutenção dos programas de fomento, o que possibilita a institucionalização da prática de investigação científica.

Como será apresentado ao longo deste capítulo, a pós-graduação só será formalmente regulamentada em 1965, por um parecer do Conselho Federal de Educação (CFE), e implantada em 1968, através da Lei n.º 5.540/68, que incorpora vários outros instrumentos legais anteriores. Tanto o Parecer de 1965, quanto a Lei de 1968 complementavam e regulamentavam disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) editada em 1961. A partir de então, a Pós-Graduação assumiu a formação de estudantes graduados, basicamente em cursos de mestrado e, posteriormente, a partir da década de 1980, em doutorados. Cabe ressaltar que a Universidade de São Paulo (USP) já possuía um sistema tradicional de pós-graduação, baseado no modelo francês, e que a própria UFRGS já teria, por exemplo, o mestrado em Economia Rural e os doutorados em Genética e Física, cursos que teriam que se adaptar a nova legislação.

A qualificação da formação associada à pesquisa e o aprimoramento do ensino superior se tornariam, portanto, papéis fundamentais a serem exercidos por um programa institucional de pós-graduação. Isso faz com que a pós-graduação ganhe prestígio acadêmico na universidade. No projeto de Anísio Teixeira para a Universidade de Brasília, por exemplo, a aproximação do ensino à pesquisa, por meio da escola pós-graduada, seria:

um aperfeiçoamento metodológico a partir de saberes constituídos. A essência de sua proposta consistia na combinação de alto nível entre *prática e pesquisa* educacional, uma experiência distinta da que vigorou ainda no final dos anos 1960 com as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, como pudemos acompanhar também com a avaliação de Newton Sucupira. A ambição era unir no ensino superior as experiências das escolas normais (experiências práticas) e das escolas de medicina, com seus laboratórios de pesquisa (BOMENY, 2001, p. 102).

No Brasil, após a Lei n.º 5.540/68, a pós-graduação conquista importante espaço nas universidades e na sociedade, passando a estar intimamente relacionada à pesquisa e à produção do conhecimento. Porém, como merece ser destacado, só alcançou esse *status* graças ao esforço realizado ao longo de várias décadas, que dotou as universidades brasileiras de invejável infraestrutura de recursos humanos, laboratórios e bibliotecas, resultando na construção de um caráter universalista da universidade brasileira (em oposição ao particularismo presente na versão anterior das instituições) e também no reconhecimento do avanço da educação pós-graduada brasileira no contexto da América Latina (CLOSS, 2002; CUNHA, 2000a).

Como se pode deduzir, a partir do que já foi apresentado, a pesquisa e a pós-graduação no Brasil, até a década de 1960, não foram objeto de uma política estruturada e formalizada, quer por parte do Estado, quer por parte das próprias universidades. Foi a partir dos anos 1950, quando Getúlio Vargas retorna à presidência com o discurso de industrialização, seguido pelo governo desenvolvimentista de Juscelino Kubichek e, posteriormente, após o golpe de 1964, com a ideologia de segurança nacional e desenvolvimento, que essa problemática vem à tona.

A pós-graduação passa a ser, a partir dessa época, fortemente incentivada pelo governo federal através de políticas públicas, cujos canais de financiamento foram a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP)¹, as Fundações de Apoio à Pesquisa, criadas em vários estados, bem como o Fundo de Desenvolvimento Tecnológico e Científico (FUNTEC) do BNDE, que passou a oferecer verbas para os centros de pesquisa e pós-graduação, melhorando ainda mais as perspectivas de financiamento. Em síntese, conforme Gerhard Jacob (1989), inicialmente a pós-graduação era financiada da seguinte maneira:

- a) o CNPq concedia auxílios primordialmente individuais e ocasionalmente institucionais, assim como todas as modalidades de bolsa;

¹ A FINEP foi criada em 1965 como Fundo de Financiamento de Estudos de Projetos e Programas e transformada em Financiadora de Estudos e Projetos, empresa pública ligada ao Ministério do Planejamento, em 1967.

- b) a CAPES apoiava principalmente programas de pós-graduação, através de auxílios institucionais e bolsas de pós-graduação (CAPES e CNPq concediam bolsas no país e no exterior);
- c) a FINEP concedia auxílios institucionais, em geral com valor bem maior do que as outras organizações;
- d) as Fundações de Apoio à Pesquisa Estaduais apoiavam a pesquisa e programas de pós-graduação em seus respectivos estados.

Entretanto, ao longo dos anos, como ressaltam Franco e Morosini (2001), tais políticas revelaram basicamente duas forças: no sentido da homogeneização, pensando na formulação centralizada da política e na criação de condições de manutenção do sistema de pós-graduação, quando, de outro lado, também reforçavam a sua autonomia, principalmente em comparação à graduação. Na direção dessas duas linhas mostra-se a tendência de diversificação na trajetória da pós-graduação brasileira, que ganhou expressão nas diferentes fases e espaços de inserção das políticas públicas ligadas à educação superior.

Para analisar como se deu o desenvolvimento da pós-graduação, é preciso compreender que essa discussão permeia grupos de estudos maiores, o da universidade e da educação superior como objeto de estudo, ideia defendida pelos sociólogos argentinos Pedro Krotzsch e Cláudio Suasnábar (2002), e o das políticas públicas. A primeira vez que política pública é entendida como campo de estudo foi em 1951, em uma coletânea de artigos organizada por Harold Lasswell e David Lerner, que passam a relacionar as “ciências da política pública” (*policy sciences*) com conteúdos e metodologias de outras disciplinas (RODRIGUES, 2010). Isso porque os autores já entendiam, desde o princípio, o caráter multidisciplinar das políticas públicas, que deveriam ser explicadas com base em diversos enfoques.

Existem diferentes definições de política pública, quanto à natureza, por exemplo, podem ser de Estado, como segurança nacional, saúde e educação, de uma forma geral, e de governo, que são aquelas políticas construídas a partir da visão do grupo político que está no poder. Além disso, também pode ser conceituada de acordo com a origem, conforme Leonardo Secchi (2016), política pública corresponde a uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, podendo ser uma orientação tanto para a ação, quanto para a inação. Em outras palavras, política pública é tudo aquilo que os responsáveis escolhem ou não fazer. Entretanto, há visões menos estadocêntricas, como a de Marta Rodrigues (2010), que entende

por política pública o processo pelo qual grupos distintos da sociedade (com interesses, valores e objetivos divergentes) tomam decisões coletivas, que se convertem em algo compartilhado, isto é, uma política comum. Embora, como poderá ser visto ao longo do trabalho, a política de pós-graduação, formulada em meio a um regime autoritário, se adegue mais facilmente à primeira definição, de Leonardo Secchi.

Em ambas as visões, entretanto, a política pública é entendida como um processo, o que pressupõe um contínuo de sobreposição de fases, que dependem da decisão e da ação de determinados atores. Entre essas fases estão: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, implementação e monitoramento e avaliação. O problema inicial identificado, segundo Secchi (2016), é a discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível. E esta situação ideal é variável, pois está atrelada à percepção e às informações comparativas que os responsáveis pelas políticas possuem em um dado momento.

Essas discussões aparecerão a todo momento ao longo do trabalho. É fácil de identificar as diferentes fases pelas quais passou a política de pós-graduação, em relação ao seu entendimento como política pública, o que será feito com mais detalhes no capítulo seguinte. Entretanto, em relação aos estágios de evolução, de forma resumida, Franco e Morosini (2001) os dividem em três: o primeiro ocorreu diante do movimento de pressões exercidas pela sociedade para dispor de acesso à educação superior, o que resultou na expansão da IESs e na criação dos cursos de pós-graduação; o segundo é o de expansão da pós-graduação (mestrado e doutorado) em um movimento de formação docente e desenvolvimento de pesquisas; e o terceiro, o de consolidação e expansão do sistema, concretizado através da diversificação de cursos e programas, nas mais diferentes áreas do conhecimento. Por esses estágios de evolução da pós-graduação também passou a Universidade Federal do Rio Grande do sul, como poderá ser visualizado na segunda parte do trabalho.

De forma geral, analisando o percurso da política de pós-graduação no Brasil, observa-se que, inicialmente, o objetivo foi de capacitar docentes para atuarem nas universidades, além de desenvolver a atividade científica, o que possibilitou aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior e da Ciência e Tecnologia no Brasil. Posteriormente, com a consolidação do sistema, a avaliação de desempenho torna-se o centro das preocupações.

A pós-graduação, por conseguinte, não pode ser vista separadamente do conceito de universidade que a abriga e nem da existência de diferentes níveis de políticas públicas que a influenciam (FRANCO; MOROSINI, 2001), tampouco descolada de uma relação entre conhecimento e poder, destacada por Trindade (2003). Nesse sentido, as instituições públicas devem permanecer atentas para não se deixar dominar pela lógica do mercado ou do poder.

Discutir a pós-graduação no Brasil, portanto, implica também retroceder às origens da universidade brasileira, dentro de uma visão mais ampla, para compreensão dos traços históricos e do modelo de instituição adotado ao longo do tempo. As primeiras instituições científicas do Brasil surgem a partir da vinda da família real portuguesa em 1808, como é o caso do Jardim Botânico e da Escola de Cirurgia da Bahia. A primeira universidade, porém, com uma vocação maior para pesquisa – a Universidade de São Paulo (USP) – surge apenas em 1934. Dessa forma, é possível afirmar que a educação superior no Brasil é bastante recente, se comparada aos países europeus ou mesmo à própria América Latina.

A universidade é uma instituição medieval cujo feito principal nesse período foi a unificação da cultura ocidental. A instituição universitária, que surgiu nas alturas dos séculos XI e XII, conforme Anísio Teixeira (1968), chega ao ápice no século XIV, depois entra num período de consolidação tão rígida e tão uniforme que se torna uma das grandes forças conservadoras do mundo, prosseguindo num completo isolamento da sociedade e tentando se defender das forças exteriores que poderiam transformá-la. O renascimento da universidade, no sentido literal da palavra, se deu graças a Wilhelm Von Humboldt, filósofo e linguista alemão, fundador da universidade de Berlim no início do século XIX. O modelo universitário adotado por Humboldt influenciou fortemente as demais universidades europeias e ocidentais, sendo facilmente reconhecido como o ponto inicial da universidade contemporânea, voltada para a busca da verdade, através de investigação e pesquisa.

Esta Universidade de Humboldt faz-se de tal modo a nova universidade, que toda a Inglaterra vai à Alemanha buscar associar-se ao renascimento científico. A Holanda, que havia começado trabalho paralelo, conjuga também seu esforço com o esforço alemão. E a América do Norte, perdida ainda em duas orientações muito curiosas - a da velha universidade medieval e a de uma universidade extremamente moderna, vai também buscar novos rumos naquela Universidade (TEIXEIRA, 1968, p. 22).

Quanto à colonização da América pelas potências da península ibérica, o que é dito comumente, isso no caso da colonização espanhola, é que a universidade praticamente desembarca com os primeiros colonizadores, isto é, um exemplo típico do processo de transplantação colonial. Na colônia portuguesa – ao contrário da tradição universitária da América Espanhola – inexistiu ensino superior até o século XIX. Portanto, diferentemente de

outros países do novo continente, o Brasil chega à independência sem nenhuma universidade. Os jovens brasileiros iam à Coimbra cursar a Universidade, cerca de 2.500 entre 1577 e 1822, enquanto as universidades da Espanha já haviam concedido 150 mil diplomas às colônias (TRINDADE, 2002).

Ademais, como alerta Anísio Teixeira (1968), como a Universidade de Coimbra não passava de uma reunião de escolas profissionais e as primeiras escolas superiores brasileiras cumpriam as funções de formação profissional e de cultura geral desinteressada, os brasileiros eram facilmente submetidos a duas formas de alienação: a primeira era o ensino voltado para o passado e sobre o passado, que levava ao desdém do presente; a segunda era a transmissão apenas da cultura europeia, enquanto a própria cultura brasileira era ignorada. Em meio a essas circunstâncias, torna-se difícil pensar em universidade no Brasil, no sentido completo do termo, ainda mais depois que, em 1920, se dá o nome de universidade às quatro escolas superiores que havia no Rio de Janeiro, apenas para que fosse outorgado o título de Doutor Honoris Causa ao rei da Bélgica, que visitava o país, por ocasião do centenário da Independência. “Esse episódio vexatório e de cunho político difere da situação da América Hispânica, que já no século XVI contava com cinco universidades de expressão” (LAMPERT, 1998, p. 8).

Todavia, durante o período monárquico, houve ao menos 42 projetos de universidade apresentados, conforme Silva e Soares (1992), desde o de José Bonifácio ao de Rui Barbosa, todos negados pelo governo e pelo parlamento. A primeira tentativa foi em Recife, por Maurício de Nassau em 1637, depois na Bahia, pelos jesuítas em 1663. Os inconfidentes, em 1786, também sonhavam com uma universidade (que seria sediada em Ouro Preto) e José Bonifácio, um homem de ideais bastante avançados, chegou a propor à Constituinte, por volta de 1823, a criação de uma universidade de regime semestral, sem a Faculdade de Teologia, com sede em São Paulo, projeto que não foi adiante, mas que adiantou o local em que, mais de cem anos depois, viria a ser instalada a primeira universidade do Brasil com essas características.

Com a Proclamação da República, o modelo adotado foi o da criação de cursos ou faculdades isoladas. Devido a esse fato, a universidade brasileira viria a ser regional, pública, laica e não autônoma, criada a partir da fusão das faculdades profissionais isoladas (Direito, Medicina e Politécnica) com a nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, enquanto o modelo dominante de universidade pública na América espanhola consistia, então, em uma

instituição nacional, laica e autônoma (DINIZ; SOARES, 1992; TRINDADE, 2002). Pode-se dizer que a consolidação do sistema de pós-graduação no Brasil, como reafirma Cury (2005), se deu a partir de um longo processo de investimento consciente, propiciado pelo interesse continuado do Estado. O primeiro passo nesse sentido foi dado em 1931, quando Francisco Campos, à época ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas, impunha a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos como finalidade do ensino universitário. Outro marco importante foi a fundação da Universidade de Brasília (UnB), projeto de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, pela Lei n.º 3.998 de 1961, adiantando vários aspectos que seriam absorvidos pelo grupo de trabalho que propôs a reestruturação universitária de 1968, por exemplo, a pós-graduação como uma atividade institucionalizada

O sistema de cátedra, visto como inibidor das ousadias intelectuais e contrário aos padrões internacionais do cultivo e da difusão do saber dada sua própria estrutura ensimesmada, não se compatibilizava com o projeto da UnB, tendo sido de início substituído pelos colegiados departamentais. A autonomia universitária era palavra de ordem no projeto que se desenhava com seu autogoverno democrático, exercido pelos corpos acadêmicos, cuja política de ensino, pesquisa e extensão não poderia sofrer ingerências do Estado ou de organismos internacionais (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017, p. 597).

Diversos movimentos estudantis também marcaram as universidades da América Latina, do início do século XX até a década de 1960, pautados não apenas na renovação acadêmica, mas em um amplo projeto de reforma social, política e econômica, defendida também por diferentes segmentos progressistas da sociedade, cuja realização significaria a deposição das oligarquias nacionais e a possível comoção dos grupos hegemônicos internacionais a elas vinculados (FÁVERO, 1994). O primeiro e mais significativo ocorreu em Córdoba, em 1918, quando os alunos já protestavam mudanças por mudanças na instituição, desejosos de mais participação na gestão. A universidade argentina enfrentaria ainda a dura repressão militar a partir de 1966, principalmente no episódio chamado *La noche de los bastones largos*². No Brasil, a reforma universitária, como movimento social, analisada assim por Florestan Fernandes (1979), surgiria com relativo atraso. Os ideais de Córdoba só chegariam anos mais tarde, no início da década de 1960, motivando a greve do terço, promovida pela União Nacional do Estudantes (UNE), em 1962. No plano institucional, o

² Na sexta-feira, 29 de julho de 1966, um mês após o golpe militar que derruba Arturo Illia do poder, um decreto retira a autonomia das universidades, colocando-as sob as ordens diretas do Ministro da Educação. Os estudantes, em protesto, ocuparam cinco faculdades da Universidade de Buenos Aires e, nessa mesma noite, no episódio mais violento, as forças policiais invadem a Faculdade Ciências Exatas e Naturais, agredindo brutalmente autoridades, professores e estudantes. O episódio, imortalizado pela imprensa como “La noche de los bastones largos”, foi seguido por uma renúncia maciça de professores, o que deixou alguns departamentos à beira da paralisia (DE PIANO; FRANCESE, 2016).

movimento de reforma universitária brasileira possuía uma visão mais ampla, pensando uma universidade com vinculação social a partir de duas modificações: a superação dos modelos institucionais arcaico-tradicionais (universidade conglomerada) e a construção de uma nova universidade. Ernani Fiori (2014), em palestra realizada em 1962, a convite dos estudantes da UFRGS mobilizados pelo assunto e pela greve do terço, defendia que a Reforma Universitária era também uma reforma das estruturas sociais.

Porque reformando a estrutura universitária, estaremos atingindo a cultura em seu fulcro e a civilização em toda sua amplitude. Por sua vez, toda reforma que se fizer no campo da civilização vai repercutir na cultura e ter ressonâncias no centro consciente da cultura, que é a Universidade. Assim, trabalhando para reformar a Universidade, os senhores estão trabalhando pela reforma da sociedade. E, forçando a reforma social, estão tentando reformar a Sociedade (FIORI, 2014, p. 56).

A partir desse período de mobilização e reflexão foi que as universidades públicas brasileiras começaram a passar um processo de modernização institucional, que vai desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, à lei que reorganiza a educação superior, já durante o governo militar, em 1968, mudanças essas que iriam possibilitar a institucionalização e a expansão da pós-graduação nas universidades.

Nesse ponto, o Brasil estaria atuando de forma simultânea a outros países da América Latina. De um modo geral, segundo Trindade (1996), é entre as décadas de 1960 e 1970 que são configurados os atuais sistemas nacionais de ensino superior na Argentina, no México e no Uruguai, com a expansão proporcionada pela universidade pública, bem como no Chile, quando a expansão se dá a partir de instituições privadas.

Cabe destacar – e que por vezes pode soar estranho – é que, diferentemente de outros países da América Latina, os militares brasileiros não só mantiveram abertas as universidades, como construíram uma nova política e fizeram investimentos, principalmente na pós-graduação e na pesquisa. Entretanto, segundo Saviani (2008), o legado do regime militar foi a vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, efetivada: na reforma universitária; no favorecimento à privatização do ensino, que ocorreu principalmente mediante as autorizações e reconhecimentos do Conselho Federal de Educação; e no bem-sucedido modelo de pós-graduação implantado a partir da estrutura organizacional americana e da experiência universitária europeia. Havia uma ideia, difundida à época, de que era preciso investir em ciência e tecnologia para desenvolver o país. Após a redemocratização, entretanto, as universidades sofreriam com a falta de recursos, apenas a pós-graduação conseguiu, de certa forma, manter seu financiamento estável, graças aos recursos oriundos das agências de fomento, o que lhe possibilitou, inclusive, uma nova expansão.

A pós-graduação, por sua vez, também tem seu início atrelado ao surgimento das universidades no Brasil. Dentre os motivos já elencados para o tardio surgimento da universidade, Gerhard Jacob (1989) vai dizer que a base cultural brasileira não era a mesma de países que tiveram contato com culturas indígenas mais desenvolvidas para a época, como o caso do México e do Peru, onde foram fundadas Universidades, ainda na primeira metade do século XVI. Isso, somado ao fato de os colonizadores portugueses jamais terem demonstrado interesse em realmente promover o ensino superior, ajuda a entender porque o desenvolvimento científico só vai começar a ser percebido a partir da década de 1930.

No entanto, apesar do tardio desenvolvimento, em comparação com a América Espanhola, a USP, entendida pela maior parte dos pesquisadores da área como, de fato, a primeira universidade brasileira, já nasceu com uma vocação para a pesquisa científica, a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade, que se constituiu em uma entidade realmente nova dentro do quadro de instituições que existiam até então, inspirada nos modelos da universidade francesa e alemã, que institucionalizaram o ensino e a pesquisa.

As atividades de pesquisa no Brasil, até o advento da USP, eram incipientes, geralmente ocorriam em alguns institutos técnicos (SCHWARTZMAN, 2001) ou eram resultado do esforço individual do pesquisador ou de pequenos grupos acadêmicos, muito devido ao fato de as primeiras instituições de ensino superior surgirem mais de trezentos anos após a chegada dos colonizadores portugueses. Quanto à pós-graduação, os primeiros traços também só iriam aparecer no início da década de 1930, conforme analisado por Elizabeth Balbachevsky (2005), a partir do modelo de cátedras adotado nas primeiras universidades brasileiras. Todavia, essas primeiras experiências de estudos pós-graduados tiveram pouco impacto, por serem, em geral, iniciativas de pequenas dimensões, encontradas apenas em poucas universidades.

Um exemplo de pioneirismo em pós-graduação *stricto sensu* foi a Escola Livre de Sociologia Política de São Paulo, fundada em 1933 – com influência exercida pela Escola de Chicago – e com cursos de pós-graduação desde 1941, onde estudaram Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, entre outros (LIMONGI, 1989). Porém, somente anos mais tarde, com o crescimento da população urbana, as mudanças na estrutura do setor produtivo, a alteração do processo de urbanização, a abertura da economia aos capitais estrangeiros, o investimento do Estado em infraestrutura básica, alguns dos fatores que caracterizam a década de 50, o Brasil

teria melhores condições de promover o desenvolvimento científico e tecnológico. A partir dessa época, como ressalta Elionora Barros (1998), é que o governo brasileiro inicia um processo de qualificação de professores, cientistas, técnicos e militares com cursos de aperfeiçoamento nos Estados Unidos, principalmente em áreas como Física, Química e Tecnologia, com destaque para a energia nuclear. Entre os frutos desse intercâmbio pode ser arrolada, além do domínio de novos conhecimentos e métodos de trabalho, o avanço da ideia de que era preciso desenvolver a pesquisa e a ciência no país.

Nesse contexto, como resultado do empenho dos grupos militares que participaram de intercâmbios nos Estados Unidos, é que começam a ser criados alguns institutos de pesquisa na área militar, como o Centro Tecnológico de Aeronáutica, o Instituto Militar de Engenharia e a Escola Naval, de onde sairia Álvaro Alberto da Motta e Silva, um dos idealizadores e o primeiro presidente do CNPq. Posteriormente, uma demonstração do crescimento e maior organização da comunidade científica brasileira, que começa com a Academia Brasileira de Ciências, em 1916, pode ser observada a partir das criações da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, com o objetivo de defender os interesses da ciência e dos cientistas, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, em 1949, que será importante para o desenvolvimento da área da física e para o início da pós-graduação na UFRGS, como poderá ser visto mais adiante.

Em que pese a importância de todas essas iniciativas, como não houve um desenvolvimento gradual, sistemático e coordenado da pesquisa e da educação pós-graduada, torna-se possível distinguir mais claramente alguns marcos históricos de suma importância para o desenvolvimento da ciência no Brasil, Gerhard Jacob (1989), por exemplo, destaca quatro: i. a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1934, na USP, pela institucionalização das atividades de pesquisa que começam a tomar corpo a partir dela; ii. a criação das duas principais agências governamentais de fomento à pesquisa, o então Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e da ainda Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1951; iii. o estabelecimento de normas bastante rígidas para os estudos pós-graduados no Brasil, durante a década de 60; e iv. a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), em 1985, com a finalidade de estabelecer e coordenar a política para o desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil.

A criação do CNPq pode ser interpretada como uma convergência de ideias entre os dois segmentos: sociedade política (técnicos do governo, políticos e militares) e de

determinado segmento da sociedade civil (comunidade científica). Concebido, segundo Barros (1998), à semelhança da estadunidense *National Science Foundation* e de outros organismos congêneres em países avançados, o CNPq, além do apoio à formação de recursos humanos e ao fomento, foi levado a se preocupar com a melhoria das condições de trabalho científico no país e ainda organizar junto com a comunidade científica a carreira de pesquisador, até então inexistente. O foco da distribuição dos recursos, durante a primeira década, é marcado pela forte predominância das Ciências Exatas e Naturais (de 1951 a 1956, cerca de 40% dos auxílios e 50% das bolsas) em função da prioridade dada à energia atômica, seguida das Ciências Biológicas, por se tratar de uma das áreas mais tradicionais do país e com maior condição para obter e aplicar os recursos oferecidos pela agência.

Na próxima década o país sofreria um golpe militar e, ao contrário de outros países da América Latina, daria prosseguimento aos avanços na área da pesquisa e da pós-graduação. Segundo Mariluce Bittar (1994), o golpe de 1964 foi antecedido por um momento extremamente crítico: forças de esquerda acusando o governo de atrasar as reformas e, assim, atender aos interesses da burguesia e, de outro lado, forças de direita acusando o governo de “comunista” e “esquerdista”, por não controlar as revoltas. Nesse embate, o governo nacional-populista ficou praticamente sem apoio e vulnerável ao golpe que já vinha sendo planejado e que fora adiado por dez anos após o suicídio de Getúlio Vargas.

O ano de 1968 foi um marco, tanto no campo da política, como no campo da educação. Setores da sociedade civil se organizavam em uma luta pela democracia e os estudantes universitários iniciavam sua mobilização pela reforma universitária. Durante algum tempo, as universidades transformaram-se num polo de resistência manifesta ao regime. Neste contexto o governo instituiu, por meio de decreto, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, incumbido de apresentar uma proposta de reestruturação universitária que buscasse garantir, além de maior eficiência, a modernização da Universidade Brasileira. O resultado do trabalho deste grupo é convertido em lei, sancionada em 28 de novembro e poucos dias depois, em 13 de dezembro, o governo edita o Ato Institucional n.º 5 (AI-5), que marcaria o início do período mais repressor e truculento do regime.

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) dispôs de alguns documentos como fonte de inspiração, como por exemplo, o Relatório Atcon, Relatório de Assessoramento ao Planejamento de Ensino Superior e o Relatório Meira Mattos, que já visualizava o movimento estudantil como uma ameaça, que deveria ser fiscalizada e

controlada. Segundo Cunha (1988), embora com todas as dificuldades, os estudantes tinham clareza das articulações entre os consultores – Atcon e os da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) – e da direção geral de suas propostas: a modernização do ensino superior, a privatização da universidade e a desmobilização do movimento estudantil. Tendo isso em vista, o Decreto-Lei n.º 477 de 1969, vem dar às autoridades universitárias o poder de legislar e suspender estudantes envolvidos em atividades consideradas “subversivas”, ou seja, que ofereceriam “perigo” para a segurança nacional.

A Lei 5.540/68, crucial para o desenvolvimento da pós-graduação, também é vista pela ótica política, como fiel à estratégia autoritária do governo, que por trás da departamentalização, da matrícula por disciplina e do regime de créditos, também buscava desarticular o movimento estudantil nas universidades. Além disso, outro efeito controverso desse período foi a proliferação dos estabelecimentos isolados de ensino e o incentivo à iniciativa privada, que expandiu rapidamente o número de alunos matriculados, superando as universidades públicas. Se em 1960 as matrículas em instituições privadas representavam 44,3% do total de matrículas no ensino superior, em 1980, elas passaram a representar 63,3%” (SAMPAIO, 1991), o que corrobora com a tese de que a expansão do ensino superior se deu pelo setor privado.

Entretanto, é a partir da Lei n.º 5.540/68 que o panorama da pós-graduação no Brasil começa efetivamente a se modificar. Segundo Simon Schwartzman e Cláudio de Moura Castro (1986), a ideia de que a ciência e a tecnologia constituem fatores importantes para o desenvolvimento econômico foi essencial para que o governo decidisse pelo investimento nessa área. A fase do chamado “milagre brasileiro” estava em pleno curso, o Estado tinha fortes interesses em projetos tecnológicos de grande porte (telecomunicações, projetos aeroespaciais, energia nuclear, indústria bélica, entre outros), até porque alguns deles tinham evidente vinculação com a doutrina da segurança nacional. Ao mesmo tempo, faltavam recursos humanos qualificados para as atividades científicas e tecnológicas e tornou-se necessário um grande esforço do país para a sua formação. O outro fator decisivo para a pós-graduação era originário de dentro do sistema educacional: a necessidade de qualificação docente para a expansão do ensino de graduação, pressionado constantemente pela demanda por aumento das vagas.

Portanto, a geração de conhecimento e a formação de recursos humanos faziam parte dessa estratégia nacional-desenvolvimentista do governo militar. Por isso, as instituições

criadas na década anterior, como o CNPq e CAPES, foram mantidas. Entretanto, diferentemente do CNPq, a CAPES teve ações para a formação de pessoal de alto nível em todas as áreas do conhecimento, sem o caráter indutor imprimido nos primeiros anos de atuação do CNPq. Outra diferença da CAPES é que, apesar de ter nascido como uma campanha voltada exclusivamente para o aperfeiçoamento de docentes universitários, logo teve seu potencial reconhecido para atender a qualificação de pessoal para os diversos segmentos da sociedade, assumindo, posteriormente, a responsabilidade pela institucionalização e regulamentação da pós-graduação *stricto sensu*.

Além da criação da CAPES e do CNPq, existem outros marcos históricos fundamentais para a pós-graduação, inclusive antes do governo militar, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024 de 1961, a primeira a trazer uma definição, ainda que genérica, do que seria a pós-graduação. Após a instauração do regime civil-militar se tem outros marcos, como o Parecer Newton Sucupira, que tem o objetivo de efetivamente regulamentar o dispositivo que previa a pós-graduação na Lei de 1961, além da própria Lei n.º 5.540/68. Como será observado com mais detalhes no próximo capítulo, a Lei n.º 5.540 é fortemente baseada no modelo estadunidense, que tem suas raízes na universidade alemã “humboldtiana”, e difunde a concepção de pesquisa indissociável ao ensino. Além disso, a adoção deste modelo norte-americano pressupõe a adoção de uma estrutura departamental, com a separação hierárquica entre cursos de mestrado e de doutorado, que serviriam de critérios tanto para o ingresso quanto para a progressão na carreira docente.

A universidade brasileira, de uma forma geral, com exceção da USP, nasce de uma reunião de escolas profissionais pré-existentes, sem grandes preocupações com a investigação e a criação de novos conhecimentos científicos, o que se tornaria um grande desafio para a sua estrutura. A universidade moderna, a universidade de Humboldt, do princípio do século XIX, era uma universidade de pós-graduação, com vocação científica, que tinha a pretensão de fazer com que a ciência fosse ensinada desde as escolas inferiores. Essa é a grande transformação da universidade moderna, que não chegou a existir no Brasil até a década de 1960. Segundo Anísio Teixeira (1968), o problema do Brasil em 1968 era o problema de Humboldt na Alemanha em 1809, e era o problema dos Estados Unidos em 1875, quando sob a influência do ensino germânico lançou as bases da universidade totalmente devotada à pesquisa e à pós-graduação, unindo as universidades de Harvard, Wisconsin, Minnesota e John Hopkins em um sistema de educação pós-graduada.

Entretanto, apesar de tardia, assim que regulamentada e incentivada, a pós-graduação brasileira passa a se desenvolver com extrema velocidade. Conforme revela Jacques Velloso (2004), em 1965, a quantidade de cursos era muito pequena, principalmente em se tratando de doutorado, apenas 11, concentrados nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química. Já os cursos de mestrado estavam distribuídos de modo mais disperso pelas áreas do conhecimento, incluindo também as Ciências Humanas, as Ciências Sociais Aplicadas, além das Ciências Agrárias e das Engenharias. Ao longo das décadas seguintes a pós-graduação, como um todo, passaria por notável expansão e consolidação (Tabela 1), além de ampliar muito sua abrangência quanto a áreas do conhecimento.

Tabela 1 - Cursos de Pós-Graduação (1961-1974)

ANO	CURSOS NOVOS	TOTAL
1961	6	6
1962	3	9
1963	7	16
1964	7	23
1965	11	34
1966	7	41
1967	12	53
1968	21	74
1969	26	100
1970	62	162
1971	64	226
1972	71	297
1973	61	358
1974	45	403

Fonte: Motta (2014, p. 249)

A expansão da pós-graduação, percebida como um fator muito positivo, não foi unanimidade na época, entre os envolvidos, por desconfiarem de sua qualidade. Segundo Simon Schwartzman (1979), a exigência de títulos de pós-graduação para a contratação ou promoção de professores universitários proporcionou a abertura de uma “Caixa de Pandora”. Para o autor, uma parte da intenção do governo se explicava facilmente pela crença sincera na importância da pós-graduação e na legitimidade de seus objetivos; a outra parte estaria relacionada à crise do sistema de graduação, que estava carregado de tensões políticas e inundado de estudantes com pouca qualificação, instalados em condições precárias e assessorados por professores mal qualificados. A pós-graduação, apesar de ser uma forma de se investir nas universidades, não estaria diretamente ligada à resolução do problema inicial.

Apesar da desconfiança, a pós-graduação se transformou no principal instrumento de transformação da universidade brasileira, muito pelas ideias que Anísio Teixeira conseguiu

difundir enquanto esteve à frente da CAPES, de 1951 a 1964. Sob seu comando, a CAPES estabeleceu, já em seus primeiros anos, um conjunto de iniciativas e políticas que tiveram, como pressuposto básico, a ideia de que a pós-graduação era a principal estratégia de reconstrução da universidade brasileira, sendo o lugar mais adequado para o desenvolvimento da pesquisa científica e para a formação do professor universitário.

Com o distanciamento que se tem hoje, pode-se avaliar que a influência de Anísio sobre a reforma foi maior do que ele pensava, embora tivesse razão em não acreditar na capacidade transformadora da lei, pois não podia avaliar o impacto sobre a lei das políticas de fomento que acompanharam a reforma: a ampla política de bolsas e de apoio à pesquisa e à pós-graduação e a capacidade das instituições universitárias centrais e periféricas de criar vários polos avançados de pós-graduação e pesquisa (TRINDADE, 2008, p. 594).

Todavia, a parte final deste capítulo se destina a observar mais atentamente a atuação da CAPES, devido ao papel fundamental que exerceu e continua exercendo para a manutenção e o crescimento do sistema nacional de pós-graduação. Idealizada pelo baiano Rômulo de Almeida e criada então como Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a instituição começa a tomar forma quando Anísio Teixeira³ é chamado pelo Ministro da Educação e Saúde, Ernesto Simões Filho, para assumir o cargo de Secretário Geral da comissão que iria promover a Campanha.

O segundo governo Vargas estava em seu início e havia a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente a partir da industrialização. Entretanto, esse processo esbarrava na falta de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: cientistas qualificados em física, matemática, química e biologia, economistas, técnicos em finanças e pesquisadores sociais, entre outros. Em 1951, além da CAPES, também foram criadas duas outras instituições ainda importantes atualmente, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e o já mencionado Conselho

³ O também baiano Anísio Teixeira (1900-1971) era formado em direito, no Rio de Janeiro (1922), mas foi como pedagogo que teve sua atuação reconhecida. Após experiência no governo da Bahia (1924-28), quando promoveu a reforma do ensino naquele estado, foi estudar na *Teachers College* da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, onde foi aluno de John Dewey (TRINDADE, 2005) e, de volta ao Brasil, como o primeiro mestre em educação do país, trabalhou no Ministério da Educação e Saúde (1931) e foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), em defesa da escola pública, gratuita, laica e obrigatória. Ainda, foi como secretário de Educação Cultural do Distrito Federal que ganhou maior notoriedade, a partir da iniciativa de criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935. Anísio Teixeira também foi conselheiro da UNESCO (sigla em inglês para *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*) a partir de 1946 e um dos fundadores da CAPES, tornando-se o seu primeiro presidente e acumulando o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), durante todo o período.

Nacional de Pesquisa (CNPq), com os quais a CAPES se articulou na formulação e implementação de uma nova política de desenvolvimento científico e tecnológico.

Segundo o próprio Anísio Teixeira (1968), o Brasil não possuía uma tradição universitária, não apenas no sentido de não ter instituições universitárias nos moldes em que ela existia na Europa e, inclusive, na América Espanhola durante o período colonial, mas de não ter experimentado a universidade moderna, que surge quando da constituição dos Estados nacionais e da emergência do conhecimento científico. Esses foram, portanto, os anseios que moveram Anísio Teixeira e a CAPES, nos seus primeiros anos: fazer com que o Brasil experimentasse a universidade moderna, que tem suas raízes no projeto de Humboldt.

Para alcançar esses objetivos, o país teria que resolver o problema da carência de pessoal qualificado, pois a falta de domínio do conhecimento científico e tecnológico já era entendida como um fator crucial que impedia o crescimento do país. O Brasil contava, na época, com pouco mais de 60 mil alunos no ensino superior e a pós-graduação praticamente não existia (FERREIRA; MOREIRA, 2001). Por isso, a finalidade inicial da CAPES era assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados, visando ao desenvolvimento nacional.

A CAPES, entretanto, teria sua atuação diretamente afetada pelo governo militar a partir de 1964. Segundo Gonçalves e Leite (2001), esse foi um período conturbado, de profunda descontinuidade administrativa e turbulência institucional. Logo após a instauração do regime, em abril de 1964, Anísio Teixeira foi afastado juntamente com Almir de Castro, diretor executivo da instituição por mais de dez anos. No mês seguinte, assumiria a direção da agência Suzana Gonçalves, ligada à PUC-RJ, mas que até então não possuía qualquer experiência na área de gestão do ensino superior.

No final do mês de maio, a CAPES passaria por uma mudança institucional, tendo nova designação, a de “Coordenação”, e passando a integrar a estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), vinculada diretamente à Diretoria do Ensino Superior. Assim, embora mantivesse a mesma sigla, a CAPES se tornaria subordinada ao Ministro da Educação, que teria autoridade, inclusive, para regulamentar as atividades e aprovar os regimentos internos da agência.

Após a gestão de Suzana Gonçalves (1964-1966) há um período em que seis diretores-executivos – dois deles interinos – estiveram à frente da CAPES. Este ciclo de instabilidade só é interrompido com a posse de Celso Barroso Leite, que permanece no comando da instituição de 1969 a 1974. Segundo os ex-diretores Suzana Gonçalves e Barroso Leite (2001), elementos como a reestruturação universitária de 1968 e o reconhecimento da pós-graduação no país, fundamental para dirimir a necessidade de qualificação de mão de obra, contribuíram de forma decisiva para o início da mudança de trajetória institucional da CAPES.

O sucessor de Celso Barroso Leite seria o gaúcho Darcy Closs⁴, que permaneceria como diretor-geral da agência de 1974 a 1979. Esse período foi marcado pela organização do sistema de pós-graduação, a partir de Comitês de Assessores por área, que auxiliariam nas análises para o credenciamento e avaliação dos cursos de pós-graduação, identificando quais cursos tinham qualidade acadêmica e científica e, em segundo lugar, quais tinham produtividade para, em função disso, distribuir as cotas de bolsas (FERREIRA; MOREIRA, 2001).

O dinamismo institucional, entretanto, continuaria e um mês após a posse de Closs, o governo edita um novo decreto que redefiniria a agência. A partir de então, a CAPES passou a ter *status* de órgão central de direção superior, dotado de autonomia administrativa e financeira, com suas atribuições estabelecidas de acordo com as diretrizes fixadas pelo Plano Nacional de Pós-Graduação. Ou seja, em suas novas atribuições ficavam transparentes sua articulação com a nova política nacional de pós-graduação. O I Plano Nacional de Pós-Graduação, elaborado pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ), dá à pós-graduação uma importância estratégica ainda maior, merecedora de um plano e objetivos próprios.

A gestão de Darcy Closs passou a recorrer de forma cada vez mais rotineira, ainda que informal, à colaboração de consultores da área acadêmica, quer para a análise das solicitações de bolsas de estudo, avaliação de cursos, recomendações de cotas de bolsas, quer para a

⁴ Darcy Closs formou-se em geociências pela UFRGS, em 1955, e fez pós-graduação na Alemanha, como bolsista do DAAD, o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico, inicialmente na Universidade de Hamburgo e em seguida na de Tübingen. Após retornar ao Brasil, especializado em micropaleontologia, dedicou-se ao ensino e à pesquisa no curso de geologia da sua instituição de origem, a UFRGS (CAPES, 2013). A partir do seu envolvimento com pesquisas, passa a estabelecer seus primeiros contatos com as agências financiadoras, mais tarde aprofundados no período em que coordenou o Centro Regional de Pós-Graduação. Foi a partir dessa experiência que Closs foi convidado a assumir a CAPES, tendo também passagens posteriores pelo CNPq e pelo Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO).

elaboração, implantação e avaliação de projetos de interesse da política definida pela agência, com isso, começa-se a ser desenvolvida nesse período uma sistemática de avaliação, implementada a partir das comissões de consultores (CLOSS; CASTRO; SOUSA, 2001). Com a avaliação e com a responsabilidade pela formulação de um novo Plano Nacional de Pós-Graduação, após a extinção do CNPG, em 1981, a CAPES readquire a posição de destaque no sistema de pós-graduação. O final do Conselho Nacional torna a CAPES, na prática, a única responsável pela elaboração, acompanhamento e coordenação das atividades relacionadas à pós-graduação.

A CAPES teve o maior mérito na definição e implantação de políticas e programas de fomento à pós-graduação, que se mostraram, em muitos momentos, resistentes às crises institucionais, políticas e orçamentárias pelas quais os governos passavam. Por exemplo, segundo Ferreira e Moreira (2001), entre 1976 e 1994, o ensino superior cresceu cerca de 30%, enquanto a pós-graduação, no mesmo período, cresceu 130%, graças ao esforço empregado pelas instituições públicas, principalmente federais, na qualificação e na busca pela garantia de financiamento.

A década de 1990, porém, inicia com um sobressalto para a CAPES e para a pós-graduação, como um todo. Com a posse de Fernando Collor de Melo e a profunda reestruturação da administração pública federal que se seguiu, a CAPES foi extinta, medida que traumatizou toda a comunidade acadêmica. E foi exatamente uma mobilização organizada de todos os segmentos acadêmicos e científicos que garantiu, em pouco menos de um mês, o reestabelecimento da agência. A CAPES foi refundada sob a forma de fundação pública a partir da aprovação da Lei n.º 8.405, de nove de janeiro de 1992, durante a gestão de José Goldemberg na pasta da Educação, e Eunice Durham, ex-diretora do Núcleo de Pesquisa de Ensino Superior (NUPES) da USP, retornou à presidência da agência, posto que já havia ocupado antes da extinção.

No entanto, de todas as alterações promovidas durante a década de 1990, a mais significativa foi a do sistema de avaliação, a partir de 1998 – depois de um longo período de discussões internas – “com o objetivo de criar novo estímulo para que os programas de pós-graduação buscassem maior qualidade, em níveis internacionais” (FERREIRA; MOREIRA, 2001, p. 26). Nesse período, foram introduzidas novidades como a escala numérica de 1 (um) a 7 (sete), de modo a permitir uma maior diferenciação entre os programas, além da medição da qualidade dos programas segundo sua inserção internacional.

Em resumo, a CAPES é uma instituição federal vinculada ao Ministério da Educação criada em 1951, com o propósito de apoiar a capacitação de recursos humanos por meio da educação universitária e do treinamento científico. Tendo entre suas principais atribuições, atualmente, avaliar, certificar e financiar os cursos de pós-graduação brasileiros, além de planejar políticas para aperfeiçoar a qualificação de professores e pesquisadores. A instituição teve um papel fundamental dentro do Programa Nacional de Pós-Graduação, cujas primeiras normas foram instituídas em 1965 com base no Parecer CFE n.º 977/65. O Parecer permitiu que universidades e centros de pesquisa apresentassem à CAPES suas propostas de cursos de mestrado e doutorado, aproveitando os jovens doutores que retornavam ao Brasil e também o bom número de cientistas estrangeiros que trabalhavam em conjunto com essas instituições brasileiras. A atuação e o financiamento repassado pela CAPES contribuíram para a evolução rápida da pós-graduação nacional (Tabela 2).

Tabela 2 - Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação (1976-2011)

Ano	1976	1985	1992	1998	2004	2011
Indicadores	Mestrado					
Números de cursos	490	820	1.012	1.235	1.899	3.044
Alunos matriculados	19.401	37.861	36.382	49.387	74.999	116.370
Títulos conferidos	2.171	3.931	6.861	12.351	26.658	42.830
Indicadores	Doutorado					
Números de cursos	183	270	497	792	1.055	1.606
Alunos matriculados	880	7.809	10.122	26.697	41.261	71.387
Títulos conferidos	138	716	1.504	3.915	8.093	12.217

Fonte: Almeida e Guimarães (2013, p. 67)

Entretanto, é possível perceber que, a CAPES exerceu um também um papel essencial no sentido da qualidade, à medida que, além de financiar os cursos e oferecer bolsas para projetos em áreas de alta prioridade no país, também ficou responsável por avaliar todos os cursos de pós-graduação já estabelecidos, bem como os projetos para estabelecimento de novos. Segundo dados revelados pela própria CAPES (2011), quando da comemoração do seu 60º aniversário, o Brasil contava com cerca de 60 mil alunos no ensino superior no início da década de 1950 e, em 2011, mais de 50 mil alunos se titularam em cursos de mestrado e doutorado, sendo 12 mil doutores. Em 2008 o país alcançou a 13ª posição na classificação mundial em produção científica, ultrapassando a Rússia (15ª) e a Holanda (14ª). De 19.436 artigos, em 2007, essa produção subiu para 30.451 publicações, em 2008. Estados Unidos, China, Alemanha, Japão e Inglaterra são os cinco primeiros colocados, seguidos da França,

Canadá, Itália, Espanha, Índia, Austrália e Coréia do Sul. Em 2001, quando a CAPES completou 50 anos, o país ocupava a 21ª posição.

Portanto, pode-se concluir que a história da CAPES por vezes se confunde com a própria política nacional de pós-graduação, tamanha a relação que se estabeleceu desde a década de 1960. Segundo Elionora Barros (1998), é justamente o papel exercido por essa instituição, de condutora da política de formação de recursos humanos de alto nível no âmbito do MEC, consolidado a partir de meados da década de 1970, que lhe confere, além de reconhecida relevância nacional, uma identidade institucional voltada para a pesquisa e, mais diretamente, para a formação de pessoal qualificado e a produção do conhecimento.

Esse destaque à atuação da CAPES precisava ser dado logo no início deste trabalho, por toda a sua história e por tudo que ela representa para a pós-graduação, como pode ser observado. Entretanto, foram necessários alguns outros instrumentos normativos para que a política de pós-graduação ganhasse forma e pudesse se desenvolver. Esses aspectos serão trabalhados a seguir, no capítulo que versa sobre o conjunto de legislações que compõe a reestruturação universitária de 1968.

2. A REESTRUTURAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE 1968 E A POLÍTICA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

Como ressalta Eunice Durham (1986), para entender a pós-graduação no Brasil é preciso reconhecer que seu desenvolvimento não decorreu de um processo espontâneo de crescimento, mas sim, de uma política deliberada do Estado. Esta política obedecia a uma decisão explícita, por parte do governo militar, de disciplinar e orientar o ensino superior no país, buscando garantir uma modernização alinhada ao projeto de desenvolvimento econômico adotado; no centro da modernização estava a constituição do que seria um sistema nacional de educação pós-graduada. Esse capítulo irá apresentar o arcabouço teórico da pós-graduação, documentos básicos, legislações, planos, bem como ideias que influenciaram as medidas do governo.

As ações relativas à educação superior e à pós-graduação que foram sendo tomadas pelo governo militar, desde 1965, culminariam na Lei n.º 5.540/68, com uma série de legislações complementares. Essas leis, mesmo que inicialmente criticadas no meio acadêmico, proporcionaram as condições institucionais necessárias para a efetiva criação da universidade no Brasil, na visão de Luiz Antônio Cunha (2002), uma vez que, até então, as universidades mantinham a cultura institucional de faculdades isoladas.

Cabe lembrar, porém, que a primeira legislação a abordar a pós-graduação foi a Lei n.º 4.024 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo 69, que dizia que estabelecimentos de ensino superior poderiam manter cursos – além dos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão – de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que já tivessem concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma. Apesar de não trazer uma definição mais clara da pós-graduação nem tratar sobre a sua natureza, a LDB confere, no seu nono artigo, amplos poderes ao Conselho Federal de Educação para implementar dispositivos legais, o que possibilitou a criação do Parecer 977/65, principal marco legal da pós-graduação brasileira.

O Ministério da Educação e Cultura, buscando regulamentar o artigo 69 da LDB e atender à determinação do Estatuto do Magistério de 1965 (Lei n.º 4.881-A/65), solicita ao CFE a conceituação e formatação da pós-graduação brasileira, o que originaria o Parecer 977/65. Conforme será visto logo a seguir, o Parecer, além de conceituar os cursos de pós-graduação *sensu stricto*, conducentes à obtenção dos graus de “Mestre” ou de “Doutor”,

também estabeleceria os princípios fundamentais a serem observados na estruturação desses cursos.

Além disso, o Parecer 977/65, também conhecido como Parecer Sucupira, sobrenome de seu relator, alcança um grau de importância ainda maior por tratar da adoção de um modelo de pós-graduação, em substituição ao modelo europeu, predominante na Universidade de São Paulo (centrado na defesa de tese doutoral). A nova sistemática apresentada pelo CFE é fortemente baseada no modelo estadunidense.

Por tratar da consecução de um novo modelo, o Parecer Sucupira precisaria de mais tempo ou de grande difusão para ser assimilado. Por essa razão, foram criados os Centros Regionais de Pós-Graduação, antes mesmo da Lei n.º 5.540, para dar conta de implementar a política de pós-graduação que havia sido formatada. A criação dos centros regionais visava à economia de gastos e à racionalização dos processos, e por isso mesmo, conforme Rodrigo Motta (2014), era uma proposta que agradava João Paulo dos Reis Velloso, planejador-mor do regime militar. O plano era fomentar cursos de pós-graduação em algumas universidades, como a USP e as federais do Rio de Janeiro (UFRJ), Minas Gerais (UFMG), Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pernambuco (UFPE), escolhidas por suas qualidades e localização.

Para Newton Sucupira (1972), os Centros Regionais foram essenciais para a expansão e aprimoramento do ensino superior e para as necessidades da pesquisa científica. Isso porque a razão de ser dos Centros estava relacionada ao fato de que as Universidades, por iniciativa própria e com seus próprios recursos humanos e materiais, não poderiam implantar, isoladamente e em curto prazo, a pós-graduação nas diferentes áreas de conhecimento, ao nível correspondente à natureza e objetivos de tais cursos. Ou seja, existia a necessidade de uma estrutura que coordenasse esforços, mobilizasse recursos e proporcionasse a integração de representantes das diferentes universidades e da administração central. Os Centros Regionais, segundo Darcy Closs (2002), eram organizados em cinco – Norte-Nordeste, Centro-Oeste, Centro-Leste, São Paulo e Sul – e atuavam de forma articulada com a CAPES.

A atuação conjunta de todos esses atores contribuíram para a expansão da pós-graduação, causando uma profunda mudança na educação superior no país. Como destaca Luiz Antônio Cunha (2000), até 1970 as universidades brasileiras eram apenas instituições de ensino, porém, após o Parecer 977/65 e a Lei 5.540/68, as universidades tornaram-se instituições de ensino e pesquisa, de forma indissociada. Essa mudança de identidade coloca a produção de conhecimento científico e tecnológico, através da pesquisa, ao lado do ensino

profissional, com uma relação íntima entre ambos, que é facilmente observada na pós-graduação.

O desenvolvimento da pós-graduação, portanto, como se pode perceber, foi constituído por uma série de ajustes entre os interesses e tradições dos grupos dominantes nas universidades e o projeto do governo (DURHAM, 1996). Ou seja, a pós-graduação foi sendo moldada pela ação do Estado em função das suas diretrizes e capacidade de contribuição, assim como pela resistência imposta pelas universidades. Todavia, como desde a década de 1930 a pós-graduação ficou sem regulamentação e o primeiro dispositivo legal (Lei n.º 4.024/61) não era claro, havia, conforme Elionora Barros (1998), muita confusão no ambiente universitário. Cursos de especialização, aperfeiçoamento e até de extensão eram imprecisamente considerados como pós-graduação. A situação só foi ser alterada em 1965, quando o CFE, após solicitação do ministro da Educação e Cultura, estabelece a exata natureza e fins da pós-graduação no país.

Entretanto, de acordo com Moritz, Moritz e Melo (2011), há um capítulo anterior na história, que começa na década de 1950, quando são firmados os primeiros acordos para a criação de convênios na área da educação superior entre Brasil e Estados Unidos. Entre esses convênios estava o MEC-USAID que, em termos gerais, consistia na cooperação para fornecimento de “apoio técnico” e expertise para a avaliação do ensino superior brasileiro, além de apontar prescrições para adequá-lo ao novo padrão “desejado” (LARRATEA, 2012). Os convênios entre o MEC e a USAID, segundo Cunha (1988), resultaram na criação da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), atraindo enorme oposição da opinião pública, que se expressava nas passeatas estudantis e no CFE. Enquanto a EAPES atraía para si a ira dos opositores da política educacional do regime militar, os convênios MEC-USAID alcançavam plenamente seus objetivos pela mediação do Conselho de Reitores, sistema que veio a atingir sua plenitude em 1969, com a repressão e o controle dos movimentos estudantis.

A partir desses convênios, estudantes, professores, militares e cientistas brasileiros passaram a realizar intercâmbios e a desenvolver sua formação em universidades norte-americanas. Esse contato com o sistema educacional dos Estados Unidos passaria a influenciar as ideias sobre educação e universidade no Brasil, principalmente a partir do governo militar. O Parecer Sucupira, por exemplo, toma como modelo a pós-graduação norte-

americana, principalmente na estruturação em dois níveis distintos, o de mestrado e o de doutorado.

A busca por um modelo de outro país, que já estivesse referendado e que, devidamente adaptado, servisse como diretriz inicial para a regulamentação, se deu, principalmente, pela ausência de uma tradição de estudos pós-graduados no país. Nesse sentido, a maior influência do modelo de pós-graduação dos Estados Unidos sobre o brasileiro consistiu na separação de mestrado e doutorado, com certa hierarquia entre ambos, e na formação baseada em cursos e seminários, que seria anterior à tese. A experiência de pós-graduação brasileira, portanto, resultou dessa influência do modelo organizacional americano, que foi articulado com o modelo europeu, pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido. Daí chegando, conforme Saviani (2008), a um modelo de pós-graduação brasileiro bastante consistente.

As influências sobre os formuladores da política brasileira, porém, não viriam apenas dos Estados Unidos. A pressão interna de movimentos sociais e estudantis que reivindicavam avanços e a democratização do ensino superior impulsionou o governo a agir. Lea Oliveira (1977) relata que a criação de um novo sistema de educação superior, com maior possibilidade de absorver a demanda estudantil, foi consequência da explosão demográfica e das alterações da sociedade urbana da época. As modificações da sociedade e a pressão exercida pelos estudantes motivaram o aumento considerável de atividades das instituições universitárias, sob todas as formas (ensino, pesquisa e extensão), sobretudo na pós-graduação.

Para a UNE, a luta pela Reforma Universitária começa em 1957, com o I Seminário de Reforma de Ensino, que introduziu a discussão em torno da *Universidade para quem?*, sobrepondo-se à *Universidade como?* ou *Para quê?*, até então em predomínio. Depois viria o I Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em Salvador-BA, em 1961, e o II Seminário, em Curitiba-PR, em 1962, que daria origem à “Carta do Paraná” e aos movimentos que levariam à deflagração da Greve Nacional do Terço (que paralisa a maior parte das 40 universidades brasileiras), uma forma de mobilizar os estudantes e chamar a atenção da sociedade para a Reforma Universitária. O terceiro e último seminário da UNE sobre o tema foi realizado em Belo Horizonte, em 1963. No ano seguinte, após o golpe, a sede da UNE seria metralhada e incendiada e, a partir da Lei n.º 4.464/64, a instituição seria posta na ilegalidade (FÁVERO, 1994; UNE, 2011).

Entretanto, a articulação que havia sido iniciada no sentido da criação de uma reforma universitária, embalada pelo movimento estudantil, foi politicamente suprimida da pauta do regime civil-militar, nos termos em que era pensada até então, para reaparecer como um problema em consonância com a gramática política específica do governo (LARRATEA, 2012), que buscava vincular a educação, como um todo, ao desenvolvimento econômico.

As velhas bandeiras da Reforma Universitária de Córdoba (1918) chegaram tardiamente ao Brasil, por intermédio da UNE, no início dos anos de 1960. Após vários seminários e debates nacionais e regionais, desencadeou-se nacionalmente a “greve do terço” pelo cogoverno das universidades. A mobilização em torno da reforma universitária, como parte das “reformas de base”, politizou o movimento estudantil, que foi radicalizando suas posições [...] O resultado desse processo, em um contexto ideologizado pela Revolução Cubana, foi a tomada de consciência de amplos setores sociais urbanos da importância da reforma universitária, cujas bandeiras principais eram: a democratização do acesso; a extinção da cátedra vitalícia; autonomia universitária, compromisso social e o cogoverno nos órgãos colegiados (TRINDADE, 2004, p. 828).

O processo de reforma proposto pela UNE foi brutalmente interrompido pelo golpe militar de 1964. Ou seja, a “Reforma Universitária” proposta pelo governo nada mais foi do que uma resposta do regime militar “na forma que lhe convinha, a esse longo movimento de busca de uma universidade a ser renovada” (CURY, 2005, p. 10) e, por isso, não poderia ser comumente aceita, pois como dizia Florestan Fernandes: “não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos” (FERNANDES, 1979, p. 208).

Por outro lado, ao mesmo tempo que os estudantes, uma outra parcela da sociedade civil também se mobilizava. Ante o crescimento da onda reformista de esquerda e sua campanha de descrédito das classes produtoras, segundo Maria Inês de Souza (1981), um grupo de homens de negócio saiu em campo para propor a união e a conscientização do setor, a fim de salvaguardarem as estruturas e o regime capitalista privado no Brasil. Ou seja, os setores empresariais foram despertados para o desafio de encontrar uma solução para fazer cessar os movimentos estudantis e passaram a pressionar por uma reformulação do sistema educacional do país. Por isso, em 29 de novembro de 1961, foi fundado o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), por um grupo de empresários do Rio Janeiro e de São Paulo articulados com companhias multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG), o que explica a influência considerável deste instituto durante o regime militar. Um nome ligado ao IPES desde seus primórdios, por exemplo, foi o do General Golbery de Couto e Silva, saído dos quadros da ESG, que seria Ministro-Chefe do Serviço Nacional de Informação no governo Castelo Branco e da Casa Civil na gestão Geisel.

Após o golpe de 1964, o IPES voltou-se para a pauta da educação, organizando um simpósio sobre a reforma da educação e, posteriormente, evento de maior magnitude, um fórum chamado “A educação que nos convém”, para “o esclarecimento e a definição do tipo de educação conveniente aos interesses brasileiros” (IPES, 1969). Dentre os conferencistas desse fórum estavam o Padre Fernando Bastos D’Avila, vice-reitor da PUC-RJ e membro do Conselho de Planejamento do governo Castelo Branco – que também participou do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – tratando do tema: *objetivos e métodos da educação brasileira*; a professora da PUC-RJ Suzana Gonçalves, que se tornaria presidente da CAPES no governo Médici, responsável pelo debate sobre *universidade e mudanças sociais e a reforma da estrutura universitária que nos convém*; e os ministros e ex-ministros Roberto de Oliveira Campos (tema: *educação e desenvolvimento econômico*), Lucas Lopes (*universidade, tecnologia e empresa*), Clemente Mariani Bittencourt (*financiamento das universidades*), Luiz Gonzaga Nascimento Silva (*fundamentos para uma política educacional brasileira*).

Os debates foram organizados em torno do vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, com ênfase na “teoria do capital humano”, que considerava os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda, concepção pedagógica que, segundo defende Dermeval Saviani (2008) viria a ser incorporada pelos militares, principalmente na Lei n.º 5.540/68. Nesse mesmo sentido, Maria Inês de Souza (1981), ressalta que o relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária evidenciava a nítida influência da terminologia econômica adotada pelo IPES, sendo que a preocupação máxima era colocar a universidade a serviço do crescimento econômico e do desenvolvimento do país.

O chamado colonialismo tecnológico tornou-se a mais avançada forma de domínio em nossos dias, de tal sorte que as nações tecnicamente desenvolvidas mantêm em condições reflexa os países incapazes do esforço necessário para a criação de recursos humanos, em número e qualidade, aptos a conduzirem o seu processo de libertação (IPES, 1969, p. 89).

Segundo Luiz Antônio Cunha (2000b), foi justamente essa preocupação com o desenvolvimento que permitiu a aliança tácita de membros da sociedade civil, inclusive docentes-pesquisadores (principalmente das áreas biomédicas, tecnológicas e “exatas”), com os militares, o que asseguraria a regulamentação e o investimento para a pós-graduação e a pesquisa nas universidades. O desafio do governo, a partir de então, foi buscar garantir a adoção dessas medidas por parte das Universidades.

A seguir, para fins de melhor compreensão, serão apresentados, em ordem cronológica, os principais marcos históricos da pós-graduação a partir da década de 1960, em âmbito nacional, que englobam os dispositivos legais, bem como os documentos que os influenciaram. O Parecer CFE 977/65, por exemplo, entendido pela maioria dos autores como o principal marco histórico para a educação pós-graduada brasileira, será o primeiro.

A iniciativa relativa ao parecer partiu de um aviso do Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, solicitando ao CFE um pronunciamento, tendo em vista da necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação. Segundo o Ministro, se fazia necessário “clarear e disciplinar o que o legislador deixou expresso em forma algo nebulosa” (CFE, 1965) no artigo 69 de Lei de Diretrizes e Bases de 1961. A partir desse momento é que o Parecer n.º 977/65 começaria a ser elaborado. Na reunião de aprovação do Parecer, que data de 3 de dezembro de 1965, além do relator, Newton Sucupira, o Parecer foi assinado pelos membros da Câmara de Ensino Superior (CESu) do CFE, todos com atuação de destaque no cenário da educação nacional: Antônio Ferreira de Almeida Júnior (presidente da CESu), Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro Mendes, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

O Parecer, que reunia aquilo que os conselheiros pensavam para a pós-graduação, foi homologado pelo Ministro da Educação e publicado no Diário Oficial em 20 de janeiro de 1966. De acordo com Elionora Barros (1998), quando da publicação do Parecer 977/65, existiriam 96 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, segundo levantamento realizado pela própria CAPES. Nesses cursos, imperavam dois modelos de pós-graduação: o de inspiração europeia, representado pelos doutorados de pesquisa da USP e pelas docências livres e o de inspiração americana, representado pelos programas ministrados na Escola de Agronomia de Viçosa, na UFRGS, na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, no Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA, na Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia – COPPE/UFRJ e na própria Universidade de Brasília.

O Parecer Sucupira é de extrema importância para a pós-graduação sob vários aspectos, mas a sua característica marcante, tendo em vista a influência norte-americana, foi a distinção entre pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado, com certo escalonamento entre ambos) e *lato sensu* (cursos de aperfeiçoamento e especialização). A pós-graduação *stricto sensu*, de maneira geral, é aquela de natureza acadêmica e de pesquisa, que mesmo

atuando em setores profissionais, tem objetivo essencialmente científico. Corresponde a um sistema de cursos regulares que se superpõe à graduação visando desenvolver, em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. Por outro lado, a pós-graduação *lato sensu*, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional, concedendo apenas certificado.

Por fim, outro aspecto muito relevante apresentado pelo Parecer, ressaltado por Eunice Durham (1986), foi a restrição do credenciamento de cursos de pós-graduação às universidades (em detrimento das faculdades isoladas). Essa medida trouxe uma valorização para a instituição – que seria ainda mais reforçada com a Lei n.º 5.540/68 – rompendo definitivamente com a antiga tradição das faculdades e escolas livres e autônomas que marcou o início do ensino superior no Brasil.

Entretanto, antes da reestruturação universitária de 1968, são elaborados dois documentos que levam os nomes de seus organizadores e que ditariam a tônica da “reforma” elaborada pelo governo: o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Rudolph Atcon era um reconhecido estudioso sobre a universidade na América Latina, tendo prestado assessoria a vários países durante períodos de reforma da educação superior e também à UNESCO; Carlos de Meira Mattos, por sua vez, era um militar especialista em geopolítica e professor de várias escolas militares.

Rudolph Atcon já havia assessorado Anísio Teixeira na organização da CAPES e estava afastado por quase dez anos, quando retorna ao Brasil a pedido da Diretoria do Ensino Superior do MEC, para visitar, por um período de quatro meses, as principais universidades do país, com o intuito de elaborar um plano de aceleração do processo de mudança (ATCON, 1966). Foram visitadas várias universidades em diferentes estados, dentre elas, as universidades federais do Pará, do Ceará, do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Pernambuco, da Bahia, de Minas Gerais, do Rio de Janeiro, de Santa Catarina e, no Rio Grande do Sul, onde permaneceu por mais tempo, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria e também a UFRGS.

Após essas visitas é que Atcon organizaria seus apontamentos, que passariam a ser chamados de Plano Atcon. Dentre outras discussões, o Plano apontava as seguintes orientações para o ensino superior:

- i. A nova estrutura a ser estabelecida está baseada nos princípios da flexibilidade estrutural e da diversificação docente, dentro de um critério de máxima integração e economia;
- ii. a nova estrutura a ser estabelecida tem por objetivo criar uma nova gama de atividades acadêmicas e científicas que, até agora, não existiam na Universidade;
- iii. a nova estrutura a ser estabelecida se dirige à satisfação das reais necessidades da sociedade, proporcionando a um número cada vez maior de jovens, um ensino superior em campos do conhecimento que a comunidade necessita com urgência;
- iv. a nova estrutura a ser estabelecida pretende melhorar a qualidade do ensino ao mesmo tempo em que o amplia quantitativamente;
- v. para atingir esses objetivos, o primeiro passo deve ser dado mediante o estabelecimento de uma nova unidade universitária, cuja natureza e estrutura devem obedecer a critérios bem distintos daqueles que regem as faculdades profissionais existentes (ATCON, 1966, p. 14).

Essa nova unidade, a que se referia Atcon, dentro da estrutura universitária, era o departamento (que foi efetivamente adotado pela Lei n.º 5.540/68). Dessa forma, segundo o Plano, as matérias básicas passariam a estar organizadas dentro dos departamentos, que incorporariam as disciplinas afins aos seus campos de conhecimento. Dentro dessa nova estrutura, deveria haver também uma reorganização da carreira docente, que permitisse a atuação em tempo integral e o gradual progresso de jovens docentes à posição máxima de professor titular.

Rudolph Atcon dá um destaque especial à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pois acreditava que ela era capaz, a partir de estreitamento dos laços com a Universidade Federal de Pernambuco, de diminuir a atuação concentrada que havia no eixo Rio de Janeiro - Minas Gerais - São Paulo. A crítica, porém, era a de que nenhuma articulação planejada havia sido tentada até aquele momento.

Em Porto Alegre, por exemplo, conseguiu-se mais um velho edifício ou construiu-se mais um andar, mais um pavilhão ou barracão pré-fabricado, para proporcionar espaço adicional a esta ou aquela unidade universitária. Instituíram-se algumas novas atividades acadêmico-científicas, seja por intervenção arbitrária e anticológica da COSUPI, como no caso da Física e Matemática, seja por sacrifícios e lutas pessoais, em resposta a sentidas necessidades, como no caso da Geologia ou da Escola de Artes. Desenvolveram-se louváveis atividades comunitárias e de pesquisa profissional, como no caso das Ciências Econômicas, e se aperfeiçoaram tais ou quais cadeiras, em uma ou outra faculdade, quando a iniciativa dos interessados resultava propícia para uma melhoria. Tudo isso, porém, acontecia ao azar, sem planejamento ou sequer uma lista de prioridades, quadro típico de um avanço meramente cotidiano (ATCON, 1966, p. 57).

Como o próprio Atcon revela, o primeiro Reitor da UFRGS nomeado pelos militares, José Fonseca Milano, foi um dos mais receptivos à ideia de reestruturação da universidade. “Houve reais debates [...] fiz palestras diárias sobre distintas fases da problemática em questão, para as quais [...] compareceram fielmente, todos os dias, mais de cinquenta interessados” (ATCON, 1966, p. 60). Para o autor, a UFRGS possuía um grande potencial,

precisando apenas de decisões apropriadas e de maior liberdade de ação para que a “angústia e interesse” se transformassem num campo dinâmico que modificasse a realidade da Universidade.

A CAPES deveria, segundo Atcon, apoiar essas universidades interessadas em se reestruturar, criando um fundo de aperfeiçoamento de pessoal docente em escala nacional e internacional, porque a nova proposta de reformulação imposta pelo governo militar não poderia ser feita apenas com mudança na legislação. Na visão de Atcon, a reforma universitária desejada só se tornaria viável com planejamento integral e específico, seguido por períodos de análise e de debates exaustivos até que todos os envolvidos estivessem convencidos e dispostos a aplicar as linhas de ação elaboradas (ATCON, 1966).

O Relatório Meira Mattos, por sua vez, apesar do nome, não foi fruto de um autor individual, mas de uma comissão. Essa comissão, que atuou entre 11 de janeiro a 08 de abril de 1968, era presidida pelo paulista Meira Mattos, general da reserva, chamado pelo próprio Presidente da República para montar e coordenar uma comissão que seria encarregada de estudar e propor soluções diante das contestações vindas de vários setores da sociedade, principalmente dos movimentos estudantis¹ que, das ruas do Rio de Janeiro, em março, depois da morte do estudante Edson Luís de Lima Souto em um conflito entre policiais e secundaristas, “viria a espalhar-se pelas cidades brasileiras, nas águas da revolta estudantil que explodia nos Estados Unidos e na Europa, culminando nas barricadas de maio, na França” (AVERBUCK et al., 2008, p. 75).

A Comissão Meira Mattos assume suas finalidades, como bem diz Maria de Lourdes Fávero (1991), em consonância com a ideologia de poder vigente, tendo como maior preocupação propor medidas que servissem de instrumentos de aceleração do desenvolvimento, vinculando a educação às exigências do processo técnico e econômico-social do país. Essa preocupação, convertida em problema político e social prioritário, tornou a universidade o tema central da discussão, devendo ela ser reformada para evitar toda e qualquer possibilidade de contestação – interna e externa – e “para atender às exigências de ascensão e aos interesses sociais de parcelas da classe média que apoiaram o golpe de estado de 1964 e que exigiam ser recompensadas” (FÁVERO, 1991, p. 58). Nesta perspectiva, o

¹ Em 1968, mesmo após a Lei Suplicy de Lacerda, que coloca na ilegalidade a UNE e as UEEs, com a morte do estudante secundarista no Rio de Janeiro durante uma manifestação, a mobilização estudantil aumenta e ocorre, clandestinamente, o XXX Congresso da UNE, em Ibiuna-SP, que foi descoberto pelos militares e cerca de mil estudantes foram presos (UNE, 2011).

Relatório apresentava os problemas que a educação superior sofria à época bem como as soluções que deveriam ser tomadas.

A intenção do Relatório Meira Mattos, como se pode depreender, apesar de estar em meio a uma análise da situação das universidades brasileiras, era fortalecer o princípio de autoridade dentro das instituições de ensino. Essas propostas foram adotadas pelo governo quase que simultaneamente ao processo de reestruturação universitária, com a promulgação do Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968, e do Decreto-Lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969, da lavra do Ministro da Educação, o gaúcho Tarso Dutra². Nesse decreto, que era alicerçado no artigo 2º do AI-5, o governo define as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares, bem como as medidas punitivas a serem adotadas para cada um dos casos (BRASIL, 1969). Segundo Trindade (2008), esse foi o grande paradoxo do regime militar: intervir nas universidades para afastar os professores e estudantes “subversivos” e depois impor um projeto modernizador, que se alimentou, parcialmente, de propostas anteriores, que vinham da luta universitária e de outras experiências.

O ano de 1968, como pôde ser acompanhado até aqui, foi marcado por diversos acontecimentos, de grandes manifestações estudantis ao recrudescimento do governo militar, que culminou na imposição do AI-5. O próprio Ministro da Educação à época, Tarso Dutra, integrou, juntamente com o Ministro da Justiça, Luís Antônio da Gama e Silva, e o Chefe do Gabinete Civil da Presidência, Rondon Pacheco, a comissão responsável pela revisão final do texto do AI-5, tendo votado a favor de sua aprovação, alegando que “ou a Revolução arma-se de poderes e continua ou deixará de corresponder integralmente à sua destinação histórica” (DUTRA, 2008).

Em meio a esses acontecimentos, o Presidente da República, General Arthur da Costa e Silva, por meio do Decreto n.º 62.937 de 02 de janeiro de 1968, instituiu um Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU) encarregado de estudar a reestruturação da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País. O Grupo era composto pelos seguintes membros: Tarso Dutra, deputado federal pelo Rio Grande do Sul e Ministro da Educação (presidente do GTRU); Antônio Moreira Couceiro, professor da UFRJ

² Gaúcho de Porto Alegre, Paulo de Tarso de Moraes Dutra, advogado, começou a carreira legislativa em 1951, como deputado federal do Rio Grande do Sul pelo Partido Social Democrático (PSD), conseguindo se eleger cinco vezes consecutivas.

e presidente do CNPq; Padre Fernando Bastos D'Avila, vice-reitor da PUC-RJ e assessor da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas; João Lyra Filho, reitor da Universidade do Estado da Guanabara; João Paulo dos Reis Velloso, representante do Ministério do Planejamento; Fernando Ribeiro do Val, representante do Ministério da Fazenda; Roque Spencer Maciel de Barros, catedrático, membro e relator da Comissão de Reestruturação da USP; Newton Sucupira, ex-Reitor da UFPE e membro do CFE; Valnir Chagas, membro do CFE; Aureliano Chaves, Deputado Federal por Minas Gerais, representante do Congresso Nacional; João Carlos Moreira Bessa, presidente do Diretório Central dos Estudantes da PUC-RJ e Paulo Possas, aluno da Escola de Engenharia da UFRJ, indicados pelo Vigário-Geral do Rio de Janeiro, José de Castro Pinto e pelo Movimento Universitário para o Desenvolvimento Econômico e Social. Os dois estudantes, segundo Cunha (1988), diante da onda de indignação que se levantou contra a ilegitimidade de sua representação, se recusaram a integrar o grupo.

Foi concedido a esse Grupo de Trabalho um prazo exíguo, de 30 dias, a contar de 10 de julho de 1968, para realizar os estudos necessários e apresentar uma proposta de reforma. O Grupo atendeu as solicitações dentro do prazo e consolidou os resultados na forma de um relatório e de projetos de lei e de decretos, que eram precedidos por uma introdução geral onde se definiam os princípios básicos de cada projeto.

Estamos conscientes de que a reforma de uma obra de espírito como a Universidade, tão complexa em seu ser e suas operações e tão diversa em seus interesses e objetivos, não poderia consumir-se em esquemas de ação e de funcionamento que lhe sejam impostos. O objetivo do grupo não é, portanto, *fazer* a reforma universitária, mas induzi-la, encaminhá-la sob duplo aspecto: de um lado, removendo óbices, eliminando pontos de estrangulamento que entravam a dinâmica universitária; doutra parte, proporcionando meios, dotando a instituição de instrumentos idôneos que possibilitem sua autorrealização na linha de uma conciliação difícil, mas necessária, entre o ensino de massa, de objetivos práticos e imediatos, e a missão permanente da Universidade, a de constituir-se o centro criador de ciência e a expressão mais alta da cultura de um povo (BRASIL, 1968, p. 15-16).

O Relatório do GTRU também reconhece a importância do movimento estudantil, que propiciou uma tomada de consciência nacional sobre os problemas da universidade e sobre o fato de o ensino superior deveria ser tratado como um investimento prioritário e de longo prazo. Além do relatório e de um anteprojeto de lei sobre organização e funcionamento do ensino superior, cinco anteprojetos de leis especiais foram apresentados, a fim de modificar o Estatuto do Magistério Superior Oficial, criar o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação, instituir incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação, dispor sobre a instituição de um adicional sobre o Imposto de Renda a ser utilizado no financiamento de

pesquisas relevantes para a tecnologia nacional, e modificar a destinação do Fundo Especial da Loteria Federal. Além dos decretos que pretendiam criar os Centros Regionais de Pós-Graduação, o programa de incentivo à implantação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva, os critérios para expansão do ensino superior e a exclusão de contenção às dotações orçamentárias do MEC.

O anteprojeto de lei elaborado pelo GTRU – que posteriormente se transformaria na Lei n.º 5.540/68 – materializou, segundo Alves e Oliveira (2015), os pontos centrais da reformulação universitária: extinção da cátedra, adoção da estrutura departamental, do sistema de crédito por disciplina, com periodicidade semestral, além da modificação do regime de trabalho docente (com a introdução da dedicação exclusiva), da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e da introdução da política nacional de pós-graduação, que acabou ganhando maior destaque.

Na Universidade moderna a pós-graduação constitui, por assim dizer, a cúpula de estudos, o nível de cursos em que se desenvolve a pesquisa científica, se formam os quadros do magistério superior e se afirma a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária, a implantação sistemática dos estudos pós-graduados é condição básica para transformar a Universidade brasileira em centro criador de ciências, de cultura e de novas técnicas (MEC, 1968, p. 38).

As soluções propostas pelo Grupo de Trabalho foram corporificadas na Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e no Decreto-Lei n.º 464/69, que estabelece normas complementares à Lei de 1968. Esses instrumentos, orientados pelo relatório do GTRU, bem como pelo Parecer 977/65, reconheciam que o treinamento de cientistas e especialistas deveria ocorrer nas universidades brasileiras, sob pena de perdê-los caso fossem estudar em outro país. Entretanto, como uma das grandes falhas do sistema universitário estava justamente na falta de mecanismos que assegurassem a formação de quadros docentes, pela deficiência de pessoal e escassez de recursos, coube ao próprio governo federal promover uma política nacional de pós-graduação que coordenasse esforços e mobilizasse recursos materiais e humanos para o atingimento dos objetivos.

Nesse sentido, a Lei n.º 5.540/68, no artigo 24, concede ao CFE a responsabilidade de exercer funções normativas e deliberativas sobre a pós-graduação, como, por exemplo, proceder o credenciamento dos cursos. A pós-graduação e a pesquisa passam, então, a ocupar um papel central no processo de modernização das universidades.

A partir disso, torna-se possível dizer que a pós-graduação no Brasil, estruturada pelo Parecer n.º 977/65, é reforçada pelo GTRU e referendada na reestruturação universitária de

1968. Os programas de pós-graduação, a partir daí, passariam a se estruturar a partir de uma combinação de curso, créditos, exames, qualificação e defesa de uma dissertação ou tese supervisionada. Vale lembrar, também, que o relator do Parecer do CFE, Newton Sucupira, estava presente no GTRU, o que facilita a compreensão da continuidade e de reafirmação dos preceitos e prescrições do documento de 1965.

Por outro lado, a Lei n.º 5.540/68, seguindo a mesma linha do Estatuto do Magistério Superior promulgado em 1965 (Lei n.º 4.881-A/65), reforça os mecanismos de valorização dos títulos de pós-graduação como requisito para o ingresso e a progressão na carreira docente, se tornando o principal gatilho para a expansão dos cursos de formação pós-graduada nas universidades bem como a adoção progressiva do regime de dedicação exclusiva às atividades de ensino e pesquisa. Além da reformulação da carreira docente proposta pela lei de 1968, a criação junto ao MEC, por meio do Decreto n.º 64.086, da Comissão Coordenadora do Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (COMCRETIDE), é outro fator que impulsiona o surgimento de cursos de pós-graduação, dando suporte para a atuação e o desenvolvimento da função de professor pesquisador. O regime de tempo integral e a dedicação exclusiva, pauta de reivindicações dos cientistas por melhores condições de trabalho durante anos, foram fatores muito comemorados na comunidade acadêmica.

De fato, a reorganização da carreira somada ao entendimento de que era função do Estado promover a política nacional de pós-graduação, integrando esforços e recursos a partir de uma ação globalizada, foram fundamentais para o crescimento do interesse na pós-graduação *stricto sensu*. Dessa forma, vai se tornar possível a consolidação da pós-graduação, principalmente, segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2005), a partir do momento em que a CAPES, o CNPq e outros órgãos públicos ficam incumbidos, pelo Decreto-Lei n.º 464 de 1969, de promover a formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior.

No entanto, para não parecer que a reestruturação universitária partiu apenas de uma iniciativa do governo, cabe alertar, como fez o próprio Newton Sucupira (1968), que foram as mudanças da sociedade brasileira, principalmente a partir da industrialização, que começaram a exercer pressão sobre a instituição universitária, obrigando-a a uma tomada de consciência crítica de si mesma, a reformular seus objetivos, a repensar seus métodos de ação e a dinamizar suas estruturas para ajustar-se às novas exigências. Sucupira via nos homens de ciência a fermentação reformista, pois foram eles que passaram a exigir do governo melhores e mais favoráveis condições para o trabalho científico. Dessa forma, a tensão que existia entre

as áreas de pesquisa e as cátedras conservadoras foi o estímulo para a renovação das estruturas e da organização universitária, que buscava garantir, ao mesmo tempo, a integridade e coerência interna através da articulação entre ensino e pesquisa.

A modernização conservadora dos militares, segundo Rodrigo Motta (2014) implicou na racionalização de recursos, busca de eficiência, expansão de vagas, reforço da iniciativa privada, organização da carreira docente, criação de departamentos em substituição ao sistema de cátedras, fomento à pesquisa e à pós-graduação. Para viabilizar a desejada modernização, enfatizou-se a adoção de modelos universitários vindos dos países desenvolvidos, em particular dos Estados Unidos, principalmente no caso da pós-graduação. No eixo conservador, o regime militar se preocupou em combater e censurar as ideias de oposição e o movimento estudantil, criou as Assessorias de Segurança e Informações (ASIs) para vigiar a comunidade universitária, censurou a pesquisa, assim como a publicação e circulação de livros e tentou inculcar valores tradicionais por meio de técnicas de propaganda e da criação de disciplinas dedicadas à educação moral e cívica.

O que se pode dizer, com isso, é que em pleno auge da ditadura militar, o governo impõe uma modernização da educação superior, pela via da política de pós-graduação e de seu consistente financiamento público, pressionado por movimentos sociais e estudantis e influenciado pelo modelo norte-americano, que possibilitaria a substituição das cátedras pela organização departamental, a contratação de professores em tempo integral e o desenvolvimento da pós-graduação como meio de institucionalizar a pesquisa de forma indissociada ao ensino nas universidades.

Após a consolidação do processo de reestruturação universitária com a Lei n.º 5.540, o processo de implementação da pós-graduação tem seu início com a CAPES assumindo a responsabilidade pelo fomento e avaliação dos cursos e o CNPq passando a incentivar as carreiras e a produtividade dos pesquisadores. Soma-se a isso, como lembra Josué Mendes (1976), a colaboração dos professores estrangeiros que, para muitas áreas, foi imprescindível. Mesmo que o professor estrangeiro não tivesse vivência com problemas brasileiros – e que talvez não se estabelecesse tempo suficiente para orientar uma tese de doutorado – o contato estabelecido possibilitou o avanço do conhecimento científico e gerou novas oportunidades de os estudantes brasileiros estudarem fora do país.

A implementação da pós-graduação, entretanto, não se deu de forma rápida e precisa. Essa fase durou longos anos, percorreu diferentes contextos políticos e demandou a

elaboração de diversos planos, fazendo parte de uma longa política de Estado, com inflexões, ampliações e ações complementares. O Estado brasileiro, por meio de vários governos (de diferentes visões políticas), se encarregou de estabelecer um conjunto de dispositivos que procuravam garantir a expansão, a eficiência e a qualidade do Sistema Nacional de Pós-Graduação, concebido após o período de reestruturação iniciado em 1968.

De fato, é somente após a regulamentação da pós-graduação (1965-68) que passam a surgir novos cursos em diferentes regiões do país, ao mesmo tempo em que o Estado passa a constituir e aperfeiçoar seus instrumentos de controle, com a finalidade de tentar enquadrar no seu modelo racional as iniciativas heterogêneas que emanavam das universidades (DURHAM, 1986). O estabelecimento de normas de credenciamento, por exemplo, marca o início desses instrumentos, que serão mais fortemente apurados após 1976, quando a CAPES começa a realizar avaliações periódicas e que acaba se tornando uma de suas principais funções.

Não tendo os resultados esperados com os Centros Regionais e a implementação da política apresentando resistências e falhas, o governo decide por uma alteração na estrutura do sistema. Em 1973, foi criado um grupo de trabalho, que depois se transformaria no Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ), através do Decreto n.º 73.411/74, onde estariam reunidos os principais nomes da educação superior e da ciência e tecnologia na esfera federal, ministros, secretários, diretores e presidentes de órgãos e agências ligadas à área, além de três reitores designados pelo MEC. Segundo Cunha (1974), é a partir desse momento que se começa a desenvolver a consciência que a pós-graduação possui funções básicas: a função técnica e a função social. A função técnica está diretamente associada à formação e qualificação docente, ao estímulo à pesquisa científica e ao treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão. Para isso, a concessão de bolsistas ao exterior foi um processo muito utilizado durante o início da implementação da política de pós-graduação. No período 1965-70 foram concedidas 13.409 bolsas para estudos no exterior, a maioria para a pós-graduação. A função social, por sua vez, visa a atender a demanda crescente da sociedade a esse nível de educação, por exemplo, dos recém-graduados que viam na pós-graduação uma oportunidade de carreira ou de ascensão profissional. A preocupação, entretanto, com a possível “massificação” da pós-graduação, foi o que motivou a criação do CNPQ.

As duas principais atribuições desse Conselho estavam expressas no artigo segundo do seu decreto de criação: elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e propor as medidas necessárias à atualização da Política Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 1974). A consecução do I PNPG demonstra um novo patamar alcançado pela área após a reestruturação universitária de 1968, mas, ao mesmo tempo, também é vista como uma forma de aumentar o controle da pós-graduação pelo governo e de transformá-la em produto de um planejamento racional e globalizador (DURHAM, 1986).

Independentemente da origem motivacional, que possivelmente foi tanto fortalecer a área quanto garantir maior controle sobre ela, o CNPG cumpre o que lhe foi atribuído e elabora, um ano após sua criação, o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). O horizonte proposto foi de cinco anos (1974 a 1979) e diferentemente do Parecer n.º 977/65, cuja essência era a pesquisa, o ponto central do planejamento era a formação de recursos humanos. O objetivo, nas palavras de Darcy Closs (2002), era transformar as universidades em centros de educação continuada, através do desenvolvimento de atividades ainda incipientes da pós-graduação, como a formulação de um Plano Institucional de Capacitação Docente (PICD), a busca de convênios com universidades do exterior, a introdução do “doutorado sanduíche” e a análise da situação das regiões com poucos cursos de pós-graduação (destacando o Projeto Nordeste).

O I PNPG apresentou uma retrospectiva histórica da pós-graduação, apontando que, na época, existiam 50 instituições de ensino superior com cursos de pós-graduação, metade delas eram federais, 10 estaduais e municipais e 15 particulares. Em 1973, por exemplo, havia cerca de 13.500 alunos matriculados, 5.000 nas instituições federais, 5.800 nas estaduais e municipais e 2.700 nas particulares. E quanto aos docentes envolvidos com as atividades de pós-graduação, aproximadamente 7.500, 50% eram doutores, 20% mestres, 12% livres-docentes e catedráticos, e 18% ainda não possuíam titulação (CNPG, 1975).

O plano alerta que o crescimento ponderável da pós-graduação foi acompanhado de grande fragilidade em todo o sistema. E, para superar esse problema, conforme Durham (1986), esperava-se que as universidades passassem a assumir os encargos normativos e financeiros de seus respectivos programas de pós-graduação, eliminando sua autonomia e submetendo-os à estrutura universitária.

Apenas em alguns casos os cursos de mestrado e doutorado se iniciaram e se mantiveram como atividades regulares e estáveis nas universidades. Quase sempre, as iniciativas foram tomadas por grupo de professores e pesquisadores que, face a

dificuldades de ordem político-administrativas de seus departamentos e unidades, tem atuado sem a desejável articulação com as instituições (CNPQ, 1975, p. 121).

A análise do I PNPG é significativa, pois contextualiza os desafios dos gestores dos cursos de pós-graduação logo no início do estabelecimento dessas atividades no Brasil. Ao longo do documento, é possível observar a autonomia em relação às universidades como uma característica muito marcante dos cursos de pós-graduação, que começavam, normalmente, por iniciativa de um grupo de docentes e passavam a receber fontes diferenciadas de recursos. Essa autonomia, segundo França (2012), teria um lado extremamente positivo, que possibilitaria um crescimento rápido, mas por outro, afetava a estabilidade e impedia qualquer parâmetro de avaliação dos cursos de pós-graduação.

Ou seja, apesar de apresentar números que demonstravam o crescimento vertiginoso da pós-graduação, o I PNPG constata um conjunto de problemas que precisavam ser resolvidos para consolidar a expansão da pós-graduação, como “o isolamento e a desarticulação das iniciativas; o insuficiente apoio e orientação por parte dos órgãos diretores da política educacional e, na maior parte dos casos, uma grande diversidade de fontes e formas de financiamento” (CNPQ, 1975, p. 121).

A preocupação dos formuladores do PNPG era, portanto, ampliar o ritmo de crescimento, sem prejuízo à qualidade e à produtividade. Também se demonstravam preocupados com a excessiva concentração no Sudeste, o que gerou planos posteriores para fomentar novos cursos no Nordeste - o Plano Nordeste de Pós-Graduação, em 1976. Além disso, considerava-se insatisfatório o índice de conclusão da pós-graduação, no caso do mestrado, por exemplo, era de 15%, sendo a evasão atribuída ao desânimo diante do esforço exigido (MOTTA, 2014).

O Plano também reafirma a indissociabilidade do ensino e da pesquisa em todos os níveis e a pós-graduação como formadora de recursos humanos para o ensino superior. Quanto à organização da política no âmbito institucional, o PNPG expõe como orientações gerais que as universidades deveriam adotar, além do que já havia sido colocado pelo CFE e pela Lei n.º 5.540/68, estruturas em nível de sub-reitorias, para coordenar as atividades de pós-graduação, bem como órgãos colegiados, para a instrumentalização normativa interna à universidade (CNPQ, 1975). A partir desse momento as pró-reitorias de pós-graduação passariam a desempenhar a importante tarefa de controlar a qualidade e a produtividade dos cursos de pós-graduação, bem como os recursos, quem eram repassados às universidades através da assinatura de convênios com as agências de fomento – como funciona com a

CAPES até os dias atuais. Além disso, o PNPG fixava algumas diretrizes mais gerais, essenciais ao desenvolvimento da política, como a institucionalização da pós-graduação, garantindo-lhe um financiamento estável; a elevação dos padrões de desempenho e a expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as diferentes áreas e regiões do país.

Para Closs, em entrevista à Elionora Barros (1998), a consecução e o sucesso da política nacional de pós-graduação se devem a uma somatória de esforços coletivos suprainstitucionais (entre os quais estava o I PNPG), aliada, claro, à vontade política do Estado, traduzida em recursos financeiros, à participação da comunidade científica e também ao desenvolvimento de uma consciência coletiva das agências em torno da divisão de responsabilidades para o sucesso da política proposta. A união dessas medidas foi o que garantiu o desenvolvimento e o reconhecimento interno e externo da pós-graduação brasileira.

Logo após a publicação do I PNPG e com a expansão do número de cursos, coube à CAPES pensar na formulação de um mecanismo de acompanhamento e avaliação do sistema nacional de pós-graduação. Então, após uma sondagem de experiências já existentes, inclusive a nível internacional (BARROS, 1998), a agência implanta, em 1976, um sistema de avaliação de todos os cursos de pós-graduação, em todas as áreas do conhecimento, fatores que lhe dão um caráter de experiência pioneira.

A partir da avaliação da CAPES começam a surgir também, dentro das universidades, alguns mecanismos de controle, avaliação e filtros de qualidade. De acordo com Schwartzman e Castro (1986), na Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação iniciou um processo de avaliação interna e comparativa dos departamentos da instituição, enquanto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o pró-reitor de pesquisa e pós-graduação à época, Gerhard Jacob, costumava submeter os projetos e solicitações individuais de auxílio de seus pesquisadores a colegiados internos da universidade, antes de seu encaminhamento a agências externas.

Até o final da década de 1970, CNPG e CAPES dividem a responsabilidade de coordenar a implementação da pós-graduação em âmbito nacional. Porém, mesmo após a extinção do CNPG, em 1981, a CAPES, com suas funções ampliadas, tornou-se a grande instituição responsável pela pós-graduação, ficando responsável também pelo seu planejamento. Essas mudanças inauguram a “era da CAPES”, como ficou conhecida.

Em 1982, mantendo a continuidade da política, a CAPES lança II PNPG, com uma duração menor que o primeiro, quatro anos, de 1982 a 1985. O Plano faz um diagnóstico da situação e elenca as principais dificuldades que ainda permanecem: “excessiva dependência de recursos extraorçamentários, a sujeição a repentinos cortes de verbas, a instabilidade empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio, continuam sendo problemas básicos da pós-graduação atual” (CAPES, 1982, p. 178). Além disso, destaca a necessidade de publicação e participação em atividades acadêmicas para capacitação e aperfeiçoamento do corpo docente (além da pesquisa original) e o distanciamento dos padrões de qualidade considerados ideais, a partir da abertura de diversos cursos de pós-graduação, como ressaltava Closs (2002), unicamente como pretexto para postular o acesso às fontes de financiamento para a pesquisa.

O II PNPG também revela um espírito bastante diferente do primeiro plano, muito pelo contexto político e econômico que o país começava a enfrentar naquela década, como o fim do “milagre econômico” e a pressão pela saída dos militares do poder. Segundo Durham (1986), o segundo plano foi muito mais modesto, fazendo com que o espírito totalitário-disciplinador do PNPG anterior fosse bastante atenuado. As propostas grandiosas de expansão cedem lugar à ênfase na consolidação do sistema existente e a elevação de sua qualidade.

O que esse novo enfoque parece revelar é a verificação da falência dos objetivos iniciais da criação da pós-graduação, que era de introduzir, em todas as universidades, o fermento construtivo da pesquisa de alto nível. Vimos como o Parecer propôs uma separação entre pesquisa e graduação, remetendo-a à pós-graduação. Agora a pesquisa se dissocia da própria pós-graduação em seu conjunto, restringindo-se a alguns centros de excelência (DURHAM, 1986, p. 49).

Em relação às dificuldades de institucionalização da pós-graduação nas universidades, o II PNPG afirma que cabe à própria universidade ou instituição zelar pela qualidade de seus cursos de pós-graduação, procedendo periodicamente uma avaliação crítica de seu desempenho e de sua produtividade (CAPES, 1982). O foco de todo o documento foi a qualidade e a eficiência do sistema.

Em síntese, a política nacional de pós-graduação, no período de 1975 a 1985, foi implementada segundo as orientações desses dois primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação, que compartilhavam três objetivos facilmente identificados: a) institucionalização da pós-graduação; b) formação de recursos humanos de alto nível; e c) melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação (CAPES, 1986). Como resultado desses Planos, duas conquistas foram muito comemoradas: o aumento da absorção de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas redes federais e o Programa Institucional de Capacitação de Docentes

(PICD). No plano institucional, a implantação e a consolidação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação, sob a responsabilidade da CAPES, foram de vital importância para o desenvolvimento dos cursos.

Segundo Darcy Closs e Cláudio de Moura Castro, em série de depoimentos organizados por Marieta Ferreira e Regina da Luz Moreira e publicados pela CAPES em 2001, o PICD foi fundamental para a implantação e consolidação da pós-graduação, principalmente nas instituições públicas. O PICD induzia as universidades que quisessem participar da distribuição das cotas de bolsas a planejarem as respectivas necessidades de capacitação do corpo docente e a criarem pró-reitorias de pós-graduação, que atuariam como interlocutoras. A CAPES exercia o controle das bolsas no exterior, enquanto as bolsas no país tinham seus critérios de seleção elaborados pelos próprios programas de pós-graduação.

Após esse período, em meados da década de 1980, entre a publicação do II e do III PNPG, a educação superior se depararia com uma nova tentativa de reforma. O governo criou uma comissão nacional com 24 nomes, em que a heterogeneidade dos membros era a questão mais discutida. De acordo com Luiz Antonio Cunha (2002), talvez nem metade deles tivesse efetiva vivência universitária, além do fato de as forças se anularem dentro da comissão, por exemplo, se houvesse um militante de sindicato de trabalhadores petroleiros ou um intelectual comunista, a eles se contrapunham um empresário do setor siderúrgico e um tecnoburocrata. Isso gerou um conjunto de textos sobre questões desencontradas que virariam a base de um relatório posterior.

Após a conclusão dos trabalhos dessa comissão, não contente com o resultado, o Ministro da Educação, Marco Maciel, criou o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), com um número bem menor de participantes – apenas cinco – nenhum deles ex-participante da comissão anterior. Esse grupo trabalhou em um anteprojeto de lei que tinha como objetivo: i. acabar com a dualidade de estruturação das universidades federais (autarquias e fundações); ii. racionalizar o controle governamental, deixando de incidir sobre os meios para incidir sobre os fins; iii. valorizar os níveis mais elevados da carreira docente, restringindo o acesso dos níveis inferiores aos cargos de direção; e iv. incluir a participação de docentes e de estudantes na elaboração de listas tríplices para os cargos de direção das universidades e de suas unidades (MEC, 1986). No entanto, segundo Cunha (2002), diante do volume de críticas recebidas, o Presidente da República, no contexto das

dificuldades políticas e em pleno período constituinte, retirou do Congresso Nacional o anteprojeto de lei, que permaneceu apenas como orientador da política geral do governo.

Após esse episódio a CAPES lança o III PNPG (1986-1989), com foco no desenvolvimento da pesquisa pela universidade e na integração da pós-graduação com o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia e com o setor produtivo. Para isso o Plano determinava como objetivo principal “formar cientistas em quantidade, qualidade e perfil adequados ao modelo de desenvolvimento do país” (CAPES, 1986, p. 193), além de apresentar a pós-graduação como processo de formação de recursos humanos e de contribuição, por meio da pesquisa, para a solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos. Diante disso, é possível observar que a proposta do III PNPG é mais audaciosa do que a do seu antecessor, o que leva a crer, segundo Indíara França (2012), que a conjuntura nacional havia se tornado mais otimista na segunda metade da década de 80, com o avanço da transição democrática e o desejo de construção de um novo modelo de país.

Como se pode depreender, portanto, as principais preocupações de cada um dos planos nacionais de pós-graduação refletiam o contexto político-econômico e os desafios que deveriam ser enfrentados pela área, como por exemplo: regulamentação e padronização das atividades de pós-graduação (I PNPG); melhoria da qualidade dos cursos (II PNPG); e desenvolvimento da pesquisa na universidade (III PNPG). Também é fácil perceber, como ressalta Indíara França (2012), que a autonomia administrativa e pedagógica que os gestores e docentes de cursos *stricto sensu* gozavam, no início da pós-graduação, foi sendo reduzida ao longo do tempo.

Por fim, pode-se dizer, que, apesar de todos os desafios enfrentados durante sua implementação, a pós-graduação constituiu-se no setor mais bem-sucedido de todo o sistema educacional brasileiro, muito por se tratar de uma política de estímulos e controles por parte do Estado. Conforme Elionora Barros (1998), o controle central garantiu um processo unificado e padronizado de credenciamento de cursos e a permanência de sistemas bem desenvolvidos: de avaliação, como critério, inclusive, para a alocação de recursos; de concessão de bolsas de estudo no país e no exterior; e de fomento, voltado para a manutenção dos cursos e a realização de pesquisas de forma institucionalizada.

Para melhor avaliar a implementação da política nacional de pós-graduação no Brasil, a CAPES, em um trabalho chamado “Situação Atual da Pós-Graduação no Brasil”, publicado em 1978, apresenta alguns dados: em 1966, por exemplo, havia 33 cursos de mestrado e

doutorado em funcionamento no país, sendo que Ciências Exatas e Engenharia constituíam cerca de 50% deste total. De 1967 a 1971 houve a primeira “explosão” da pós-graduação, alcançando um total de 329 cursos (231 de mestrado e 98 de doutorado) – apenas no ano de 1971 foram criados 93 cursos de mestrado e 41 de doutorado (CAPES, 1978). A expansão continuou acelerada nos anos seguintes (Tabela 3), em 1976, eram 761 cursos oferecidos e, em 1989, esse número passou para 1.379.

Tabela 3 - Números da Pós-Graduação Brasileira (1976-1989)

Anos	Cursos			Alunos Vinculados			Titulados		
	Mestrado	Doutorado	Total	Mestrado	Doutorado	Total	Mestrado	Doutorado	Total
1976	561	200	761	24.190	2.041	26.231	2.199	188	2.387
1977	618	219	837	28.546	2.977	31.523	2.907	316	3.223
1978	684	235	899	30.109	3.522	33.631	3.885	376	4.261
1979	703	252	955	32.330	3.971	36.300	4.003	465	4.468
1980	726	277	1.003	34.550	4.419	38.969	4.121	554	4.675
1981	736	285	1.021	35.409	5.709	41.118	3.952	551	4.502
1982	760	301	1.061	36.268	6.999	43.267	3.782	547	4.329
1983	777	314	1.091	37.351	6.564	43.915	3.968	587	4.555
1984	792	333	1.125	37.985	7.151	45.136	3.657	628	4.285
1985	820	346	1.166	37.943	7.871	45.814	3.802	720	4.522
1986	829	353	1.182	37.825	8.627	46.452	3.830	743	4.373
1989	951	428	1.379	36.382	10.122	46.504	5.040	997	6.037

Fonte: Durham (1996, p. 2)

Entretanto, os dados da Tabela 3 também revelam algumas características da pós-graduação, desse período, que merecem ser observadas mais atentamente. Se por um lado a expansão do número de cursos (81%) e alunos matriculados (77%) é notável, por outro, o percentual de alunos titulados se manteve baixo ao longo de todo o período. O índice de mestres titulados em relação ao número de alunos matriculados era de 9% em 1976 e passou para 13% em 1989, o de doutores titulados foi igual, 9%. Esse desempenho do sistema de pós-graduação estaria ligado a duas situações problemáticas daquela época: demora na conclusão dos cursos e alta taxa de evasão.

Segundo Eunice Durham (1996), o excessivo dimensionamento e valorização do mestrado era um sério problema que precisou ser enfrentado, pois tornava mais longo o processo de formação. O tempo médio de formação de titulação em mestrado em 1989, entre todas as áreas, era de 58 meses e em doutorado aproximadamente 68 meses, ou seja, levava-se cerca de 11 anos para completar a formação pós-graduada. Esse “represamento” de estudantes na fase de elaboração e defesa de dissertação ou tese tinha relação não só com os elevados padrões de exigências adotados para estes requisitos finais, mas também, pela escassez de orientação, uma vez que uma boa parte dos docentes também estava em formação. Por

consequência, esses fatores também contribuíam para a evasão e para a aparente ineficiência ao se analisar o desempenho do sistema.

Outra característica negativa da pós-graduação, que podia ser percebida desde aquela época, era a concentração de cursos e alunos entre as diferentes regiões do país. Esse problema, por sua vez, deriva do fato de o maior número de instituições de ensino superior estar localizado no eixo sudeste-sul (Quadro 1). Em 1977, por exemplo, São Paulo já possuía 47% do total dos cursos de mestrado e doutorado, seguido pelo Rio de Janeiro (22,02%) e Minas Gerais (7.42%). Na Região Sul, o Rio Grande do Sul era o estado mais importante, com 6,9% do total dos cursos (CAPES, 1978).

Quadro 1 - Instituições de Ensino Superior por Regiões do País em 1977

NORTE	2 instituições federais	1 universidade
		1 isolada
NORDESTE	6 instituições	5 universidades federais
		1 isolada particular
SUDESTE	(RJ) 14 instituições	3 universidades federais
		1 universidade estadual
		2 universidades particulares
		5 instituições isoladas federais
		3 instituições isoladas particulares
	(MG) 4 instituições federais	2 universidades
		2 isoladas
	(SP) 18 instituições	1 universidade federal
		3 universidades estaduais
		4 universidades particulares
3 isoladas federais		
SUL	8 universidades	7 isoladas particulares
		5 federais
		1 estadual
CENTRO-OESTE	2 universidades	2 particulares
		ambas federais

Fonte: CAPES (1978, p. 4)

Além do fator do número de instituições, as distorções nacionais na pós-graduação, como ressalta Durham (1996), também se davam pela forma como o sistema foi desenhado, dificultando o estabelecimento de massa crítica suficiente para consolidar programas e pesquisas em outras regiões fora do eixo sudeste-sul. Na mesma direção, Elizabeth Balbachevsky (2005) vai dizer que, mesmo a regulamentação da pós-graduação tendo contribuído para dirimir o monopólio de São Paulo na oferta de vagas, a distribuição de recursos através das agências de fomento continuou a privilegiar as regiões mais

desenvolvidas do país, devido ao repasse de recursos estar diretamente atrelado à capacidade institucional.

Cabe ressaltar, entretanto, como apontado pelos próprios Planos Nacionais, que a CAPES tinha consciência e tentava criar instrumentos para dirimir essa situação estrutural. Os programas de capacitação docente e, posteriormente, os Mestrados Interinstitucionais (Minter)³ e Doutorados Interinstitucionais (Dinter) – conduzidos por uma instituição promotora nacional, bem desenvolvida na área, nas dependências das instituições receptoras – foram alguns exemplos de medidas tomadas pela agência, assim como as estratégias mais recentes de fixação de doutores em regiões periféricas a partir da criação de novas universidades e *campi* nessas localidades.

Além destas, havia muitas outras críticas em relação ao início da implementação da pós-graduação, a maior delas talvez tenha sido a de que o modelo adotado abriu mão de incentivar os núcleos de pesquisa como um primeiro passo para a formação de um curso de pós-graduação, fazendo, inclusive, o contrário, condicionando a pesquisa à existência da pós-graduação. Por outro lado, houve também uma grande valorização do mestrado, disseminando-se rapidamente e transformando-se em uma espécie de pequeno doutorado, segundo Durham (1986), principalmente em áreas que ainda não haviam se desenvolvido, como as Ciências Sociais.

Na análise de Chauí (1980), ainda mais dura, a institucionalização da pós-graduação recuperava a discriminação via verticalidade do ensino universitário. Ou seja, a pós-graduação teria uma finalidade aparente, a formação de pesquisadores de alto nível, e uma finalidade real, o controle da expansão do ensino universitário e, no interior da universidade, o comando da carreira, que acarretava também em controle da estrutura de poder e dos salários.

De fato, os interesses quanto à implementação da pós-graduação foram diversos tanto por parte de governo, quanto por parte das próprias universidades. Por exemplo, os grupos de pesquisa, que eram poucos, mas existiam, identificaram na criação de programas de pós-graduação a oportunidade tão esperada de institucionalizarem a pesquisa. Outros professores, segundo Maria Helena Castro (1991), também viram nessas atividades uma fonte de segurança, tendo em vista o recrudescimento da repressão política na universidade, com reitores depostos, professores presos e grupos de pesquisa desfeitos. A criação de programas

³ O programa Minter foi criado em 1995, posteriormente expandido também para o doutorado (Dinter), com o objetivo de reduzir as desigualdades inter e intrarregionais existentes na pós-graduação do país (CAPES, 2015).

de pós-graduação proporcionava autonomia em relação à política universitária graças às fontes externas de financiamento.

Essas circunstâncias podem auxiliar na compreensão de uma outra característica muito criticada da pós-graduação brasileira, o insulamento intradepartamentos, programas ou grupos de pesquisa. O sistema nacional possuía forte orientação à pesquisa, mas pouco incentivava a integração: às estruturas universitárias das quais faziam parte, a outros grupos de pesquisa de dentro ou de fora da instituição, bem como ao setor produtivo e ao mercado de trabalho.

Como se pode observar, o período de implementação da pós-graduação foi cercado por desconfianças e muitas discussões. Simon Schwartzman (1979), por exemplo, reiterava que a pós-graduação pensada na década de 1960 repetia a experiência antiga brasileira de criar novas instituições sempre que as antigas apresentassem falhas, ou seja, em meio à crise na graduação, o governo cria a pós-graduação, sem resolver o problema inicial. Gerhard Jacob (1989), por sua vez, criticava a forte tendência entre as universidades de querer criar cursos de pós-graduação em todas as áreas, porque pós-graduação seria um nível de excelência difícil de ser alcançado por todo o conjunto.

Tendo em vista todas essas discussões e os problemas que vinham sendo apontados, desde o início da implementação, ficava cada vez mais claro que a pós-graduação precisava de avaliação e de critérios mais elaborados para distribuição de recursos, e foi com isso que a CAPES passou a se ocupar a partir de 1976. A avaliação da pós-graduação brasileira é entendida hoje, por muitos estudiosos, como o principal fator impulsionador da qualidade dos programas e da produção científica, assim como também é vista pelos críticos como uma forma de engessar e padronizar a atuação dos pesquisadores, trazendo para a ciência métodos avaliativos empresariais.

De maneira geral, embora implantada “segundo o espírito do projeto militar do *Brasil grande* e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica” (SAVIANI, 2008, p. 310). Apesar das críticas, que contribuíram para a evolução do sistema, pode-se dizer que a estratégia de reconstruir a universidade brasileira pela pós-graduação, pensada por Anísio Teixeira, foi relativamente bem-sucedida, principalmente no que se refere às universidades públicas e federais. Nessas instituições a pós-graduação se disseminou, desde o princípio, de forma surpreendente, garantindo que a pesquisa científica se desenvolvesse e se transformasse no espaço mais adequado à formação do professor universitário. As falhas que

ocorreram durante a implementação podem ser justificadas, segundo Diniz e Guerra (2000), pelo fato de que nunca houve no país uma política de qualificação de recursos humanos voltada para o desenvolvimento da ciência.

3. A CONJUNTURA ATUAL DA PÓS-GRADUAÇÃO: AVANÇOS E DESAFIOS

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir as características atuais da política nacional de pós-graduação, a partir da identificação dos principais fatores que influenciaram o desempenho do sistema, a começar pela década de 1990, marcada pela crise de financiamento das universidades federais e pela tentativa de implantar uma visão econômica da educação. Aquele que seria o IV PNPG, elaborado em 1996, devido a restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, não chegou a ser implantado como plano efetivo, embora suas diretrizes e instrumentos tenham balizado as ações da CAPES de 1996 a 2004 (CAPES, 2005). Várias redações preliminares do IV PNPG chegaram a ser elaboradas, apontando as preocupações da época: evolução e os grandes desequilíbrios da política, aumento da demanda, fatores estruturais que bloqueavam o desempenho do sistema e a integração da CAPES com outros órgãos.

Apesar de não haver nenhum plano formal específico para a área durante a década de 1990, esse foi um período em que a pós-graduação se consolida. A educação superior, como um todo, passa a ter um novo marco regulatório, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que revoga a LDB de 1961, bem como a lei da reestruturação universitária (Lei n.º 5.540/68), concebida durante o regime militar. O novo marco legal, dentre outros dispositivos, estabeleceu que as universidades deveriam possuir no mínimo um terço de seu corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e em regime de tempo integral (BRASIL, 1966). Além disso, a nova Lei determinava que as universidades, em contraste com as demais instituições de ensino superior, se caracterizariam pela pesquisa institucionalizada.

A nova LDB, entretanto, foi antecedida por um processo conturbado de denúncias de corrupção envolvendo membros do CFE, que estariam beneficiando instituições privadas de ensino na obtenção do *status* de universidade. Isso fez com que o governo extinguisse o órgão¹, em 1994, e criasse uma nova entidade em seu lugar, o Conselho Nacional de Educação (CNE), com um conjunto de atribuições menor do que o anterior. O CNE passa a ser composto por membros indicados por entidades da sociedade civil (50% dos lugares), relacionadas com o ensino básico e com o ensino superior, em regime de cooptação.

¹ O CFE foi extinto por meio da Medida Provisória n.º 661, de 18 de outubro de 1994, do Presidente Itamar Franco, que foi sendo reeditada até a aprovação da Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, já primeiro ano do governo de Fernando Henrique Cardoso, criando então o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1995).

Além dessas alterações, o período também foi marcado pelo destaque dado à visão econômica da educação. Segundo Luiz Antônio Cunha (2002), o então Ministro da Educação de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza, não aceitava que as universidades federais consumissem de 70% a 80% do orçamento do Ministério da Educação (estimativa bastante exagerada) para atender apenas 22% dos estudantes. A proposta política da época para a educação superior era promover uma “revolução administrativa”, com a racionalização dos recursos e a utilização da capacidade ociosa das instituições, visando criar novos cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. A ampliação dos cursos noturnos também foi um objeto que estava na pauta do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), já no governo Lula.

No entanto, para a pós-graduação, um dos fatores mais importantes da década de 1990 foi a reformulação da avaliação realizada pela CAPES, cujo foco principal passaria da docência para a pesquisa e a produção científica. Além disso, no modelo de avaliação introduzido em 1998, a CAPES passou a classificar os programas em uma escala de 1 (um) a 7 (sete), sucedendo a classificação por conceitos (A, B, C, D, E). O nível 5 (cinco) seria a qualificação máxima a ser alcançada por um programa que possuísse apenas curso de mestrado. Os programas que possuíssem cursos de mestrado e doutorado poderiam alcançar as notas 6 (seis) e 7 (sete), desde que tivessem desempenho internacional de excelência.

Com a mudança, as fichas de avaliação foram padronizadas (todas as áreas de avaliação passaram a analisar os mesmos quesitos) e a avaliação da produção científica passou a considerar critérios de qualidade, não apenas de quantidade. Essas mudanças se deram durante o primeiro período em que Abílio Baeta Neves² esteve à frente da CAPES, segundo o próprio ex-presidente “porque o sistema anterior estava saturado, mais de 90% dos cursos tiravam conceito A ou B” (FERREIRA; MOREIRA, 2001, p. 162). Todavia, a preocupação com a inserção internacional dos programas é reconhecida como a importante inovação do sistema feita naquela ocasião.

Com a virada do milênio e o início do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a educação, de um modo geral, passa a ser uma preocupação central para o desenvolvimento do país. No final do ano 2000 a CAPES lançou uma importante ferramenta

² Abílio Baeta Neves, professor da UFRGS com doutorado na Alemanha, esteve por duas vezes à frente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (1987-1990 e 2015-2016) e da CAPES (1995-2003 e 2015-2016).

para o desenvolvimento da pós-graduação: o Portal de Periódicos. Com o Portal, em uma época em que começavam a ser criadas as bibliotecas virtuais e as editoras iniciavam o processo de digitalização dos seus acervos, a Capes passou a centralizar e otimizar a aquisição desse tipo de conteúdo, por meio da negociação direta com editores internacionais. Pouco tempo depois, já no governo Lula, se iniciou a elaboração de um novo plano específico de orientação para a área, o PNPG 2005-2010. O objetivo fundamental do Plano era o crescimento equânime do Sistema Nacional de Pós-Graduação – chamando atenção para as desigualdades existentes entre as regiões do país. O PNPG também, pela primeira vez, passou a indicar a responsabilidade da pós-graduação em relação à educação básica, marcando uma mudança de visão e de posicionamento dentro da CAPES. Além disso, o plano propunha maior interação entre universidade e empresa, por meio de novas formas de fomento e de regulamentação, a fim de gerar conhecimentos, tecnologias e inovações que favorecessem a competitividade industrial, principalmente em áreas estratégicas (CAPES, 2005).

Em 2010, como as eleições cancelaram a permanência do mesmo grupo político no poder, imediatamente após o término do período de duração do último PNPG, um novo plano é publicado e com uma grande inovação em relação aos demais, um horizonte temporal de dez anos, de 2011 a 2020. O PNPG 2011-2020, portanto ainda em vigência, em linhas gerais, está organizado em cinco eixos, conforme as prioridades: 1 - a expansão do sistema, a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias regionais; 2 - a criação de uma agenda nacional de pesquisa, sobretudo em áreas prioritárias; 3 - o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de ciência e tecnologia; 4 - o incentivo à interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 - apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (CAPES, 2011b).

Paralelamente ao PNPG, também foi aprovado, em junho de 2014, o novo Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), que também traz duas metas específicas para a pós-graduação, a meta 14, que trata de elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores (MEC, 2014). Como em 2017 foram titulados 61.147 mestres e 21.591 doutores no país, segundo dados do GeoCapes (2018), o esforço maior dessa meta ainda está na formação de doutores, visto que o número para a formação de mestres já foi superado. De modo complementar, a meta 13 do PNE, mais voltada às instituições particulares, propõe elevar a

qualidade da educação superior e ampliar para 75% a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema, sendo, no mínimo, 35% doutores.

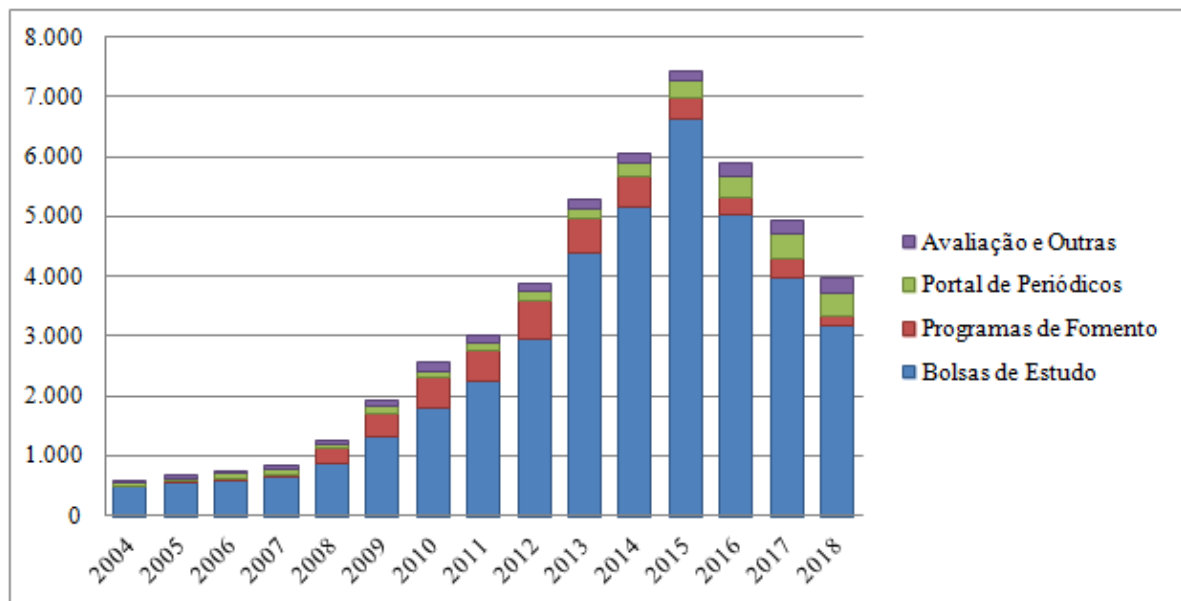
Dentre as estratégias das metas 13 e 14 destacam-se, entre outras: a expansão do financiamento; a integração e articulação das ações da CAPES com as agências estaduais de fomento à pesquisa; a expansão com uso de metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; a ampliação da oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* em novos *campi* abertos; a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras; o investimento na formação de doutores, de modo a atingir a proporção de quatro doutores por 1.000 habitantes; o estímulo à pesquisa aplicada, de modo a incrementar a inovação e o registro de patentes; e a elevação do padrão de qualidade das universidades (MEC, 2014). As metas e estratégias do PND, somadas aos objetivos propostos no V PNPG e à aprovação do novo marco regulatório para a ciência, tecnologia e inovação, representado pela Lei n.º 13.243/16, tinham por objetivo a consecução de um projeto nacional para a ciência, dando continuidade e atualizando as políticas que tinham sido iniciadas nas décadas anteriores.

O Brasil também se dedicou, principalmente na primeira década dos anos 2000, a um significativo processo de desconcentração da formação de doutores, a partir da criação de novas universidades e novos *campi* em regiões mais periféricas, que também contribuiu para o crescimento do mercado de trabalho para novos doutores brasileiros. Entretanto, ainda é pequeno o número de doutores que se envolvem com atividades de pesquisa e desenvolvimento em empresas. Para cada conjunto de dez doutores brasileiros que obtiveram seus títulos no período 1996-2006 e que estavam empregados no ano de 2008, aproximadamente oito trabalhavam na área da educação e um trabalhava na administração pública. Os demais doutores, cerca de um décimo do total, distribuíam-se entre as restantes 19 seções da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE). Na República da Coreia, por exemplo, 39% dos pesquisadores em empresas possuem mestrado e doutorado, no Brasil essa proporção é de apenas 15% (MCTI, 2010).

As políticas para a educação superior durante esse período, entretanto, não ficaram reduzidas apenas à expansão das universidades federais, simbolizada pelo programa Reuni. A CAPES também passou por um período de reformulação, a partir da Lei n.º 11.502 de 2007, passando, inclusive, a ser chamada de Nova CAPES. A atuação de Jorge Guimarães a frente da instituição também é algo a ser destacado. Durante os mais de 12 anos de gestão, de 2004 a 2016, o orçamento da CAPES chegou a crescer quase 13 vezes, passando de pouco mais de

meio milhão para aproximadamente 7,4 bilhões em 2015. Desse ano em diante, após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, os cortes no orçamento da agência vêm sendo sucessivos, de 2015 a 2018 o contingenciamento, como pode ser visto na Figura 1, chegou a 47%.

Figura 1 - Dotações Orçamentárias da CAPES em Milhões (2004-2018)



Fonte: CAPES (2018b)

Portanto, apesar dos cortes sofridos nos últimos anos (o que já sinaliza uma outra perspectiva para o futuro), foi graças ao aumento de recursos disponíveis, de 2004 a 2015, somado a outras políticas para a educação superior, que a pós-graduação pôde passar por uma nova fase de crescimento. Como se pode observar na Figura 1, a maior parte do orçamento da CAPES é destinado para bolsas de estudo, isso significa um investimento direto na formação pós-graduada, que possibilita não só a internacionalização da pós-graduação, mas o acesso de estudantes mais pobres a esse nível educacional. A política brasileira de pós-graduação passou a ser considerada como a de maior êxito dentro do sistema educacional brasileiro, pela continuidade e avanço sistemático desde o regime militar e com a destacada contribuição do sistema de avaliação da CAPES, que funcionou como indutor do aumento da quantidade e da qualidade da produção científica de professores e alunos. O número de doutores titulados no Brasil é um importante indicador do crescimento nesse período, segundo dados do GeoCapes (2018), entre 1998 e 2017, o aumento foi de 551%, o que corresponde a uma taxa de crescimento de, em média, 10% ao ano.

A pós-graduação, desde a década de 1960, quando da formulação da política nacional, é reconhecida como de vital importância para o crescimento da produção científica e o

desenvolvimento nacional, o que reforça o quão vital é a universidade e os programas de pós-graduação *stricto sensu* para a pesquisa e a ciência brasileira. Nas últimas décadas (Tabela 4) houve um crescimento de 7% ao ano em termos de novos programas de pós-graduação, e de 9% ao ano em relação ao número de títulos de mestrado e doutorado conferidos.

Tabela 4 - Números da Pós-Graduação Brasileira (1998-2017)

Ano	Programas de Pós-Graduação				Matrículas e Títulos Concedidos			
	Mestrado*	Doutorado	Mestrado e Doutorado	Total	Alunos matriculados (Mestrado)	Mestres titulados	Alunos matriculados (Doutorado)	Doutores titulados
1998	467	24	768	1.259	49.387	12.351	26.697	3.915
1999	563	25	775	1.363	55.381	14.981	29.895	4.831
2000	626	28	785	1.439	61.556	17.821	32.900	5.318
2001	594	29	927	1.550	65.309	20.013	35.134	6.040
2002	716	32	935	1.683	68.340	24.444	37.728	6.894
2003	832	35	951	1.818	72.016	27.649	40.213	8.094
2004	875	32	1.023	1.930	74.999	26.658	41.261	8.093
2005	961	33	1.063	2.057	80.106	30.634	43.942	8.989
2006	1.080	39	1.146	2.265	85.848	32.261	46.572	9.366
2007	1.164	37	1.207	2.408	91.994	32.890	49.667	9.915
2008	1.247	36	1.284	2.567	97.368	36.014	52.750	10.711
2009	1.297	40	1.381	2.718	103.151	38.788	57.917	11.368
2010	1.338	49	1.453	2.840	108.824	39.590	64.588	11.314
2011	1.513	52	1.563	3.128	117.745	43.233	71.890	12.321
2012	1.625	53	1.664	3.342	124.239	47.138	79.478	13.912
2013	1.437	55	2.045	3.537	130.530	51.535	88.337	15.650
2014	1.629	58	2.061	3.748	139.667	53.243	95.383	17.286
2015	1.780	64	2.087	3.931	148.434	56.667	102.207	18.996
2016	1.995	76	2.106	4.177	159.178	59.614	107.640	20.603
2017	2.077	81	2.138	4.296	166.788	61.147	112.004	21.591

* Acadêmico e profissional (em 1998 não havia mestrados profissionais; em 2000, cerca de 1% dos títulos de mestres eram profissionais; em 2017, quase 18%, saindo dos 739 programas de mestrado profissional).

Fonte: Adaptado de Almeida e Guimarães (2013, p. 34) e GeoCapes (2018)

Considerando o número de titulados em relação ao número de matrículas³, se em 1976 era de 9% tanto para o mestrado, quanto para o doutorado, em 1989 esses índices passaram para 13% e 9% (o doutorado permaneceu com o mesmo percentual de 1976), em 1998 para 25% (mestrado) e 14% (doutorado) e em 2017 chegaram a 37% (mestrado) e 19% (doutorado). O doutorado permanece tendo um índice de titulados, em relação ao número de alunos matriculados, menor que o do mestrado, em virtude do prazo e das exigências maiores para a concessão do grau, mas a evolução em comparação com a década de 1970 é significativa, principalmente quando se observam as médias gerais: 9% em 1976, 13% em

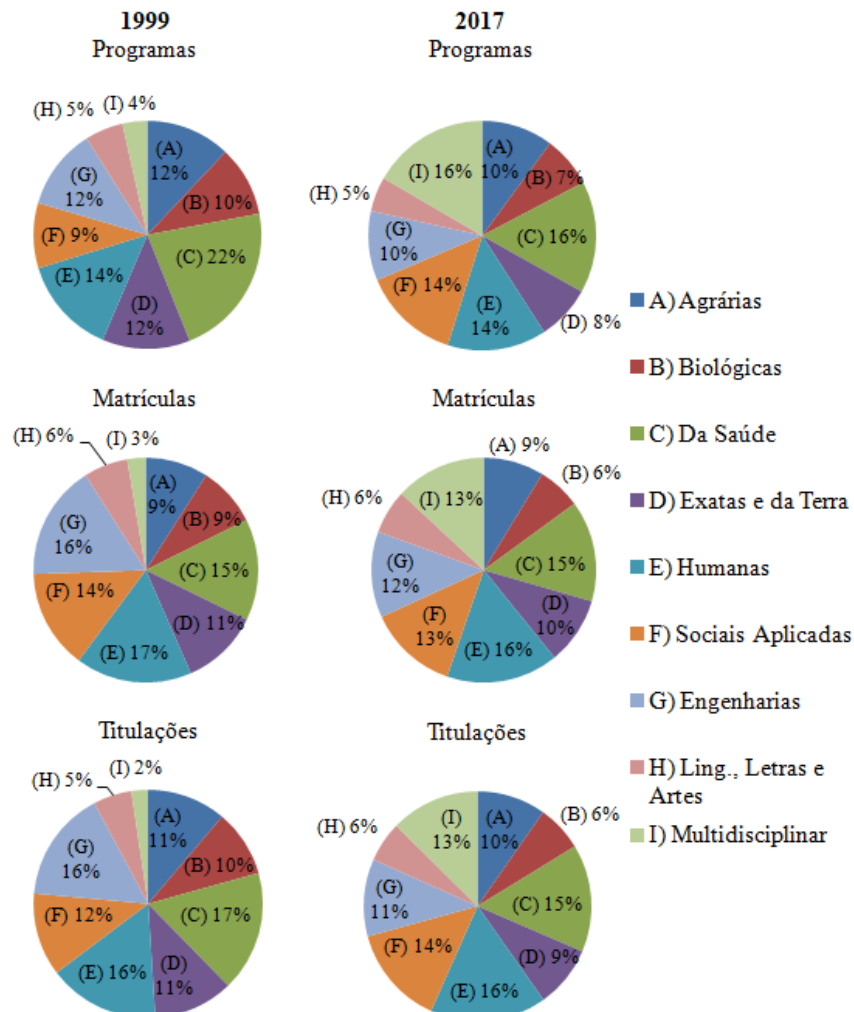
³ A relação entre o número de titulados e o número de matrículas não pode ser utilizada para medir a eficiência dos programas de pós-graduação por considerar o número total de alunos matriculados e não apenas os alunos que deveriam estar concluindo o curso de mestrado ou doutorado a cada ano analisado.

1989, 21% em 1998 e 30% em 2017. Quando se observa o desempenho por área do conhecimento, o índice de titulação geral ia de 19% nas Ciências Sociais Aplicadas a 29% nas Ciências Agrárias, em 1998, sendo que essa variação entre as áreas diminuiu em 2017: ficou entre 26% nas Engenharias e 33% nas Ciências Agrárias.

A situação da pós-graduação em relação às áreas do conhecimento⁴ também pode ser observada por outros indicadores, como pode ser visto na Figura 2. As áreas que apresentam o maior crescimento em relação ao conjunto são a Multidisciplinar e a das Ciências Sociais Aplicadas, enquanto as áreas das Ciências Humanas e de Linguística, Letras e Artes se mantêm estável e as demais diminuem um pouco sua participação. Em termos absolutos, todas apresentam um crescimento, e os programas que mais formaram doutores em 2017, por exemplo, foram os das Ciências da Saúde (3.883), das Ciências Humanas (3.604) e das Ciências Agrárias (2.637).

⁴ A tabela contendo os números de programas, matrículas, titulações e formação de doutores por área do conhecimento encontra-se no Apêndice A.

Figura 2 - Programas, Matrículas e Titulações da Pós-Graduação por Área (1999 e 2017)



Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

O sistema de pós-graduação, porém, apresenta determinadas concentrações em relação às áreas do conhecimento. Por exemplo, Almeida e Guimarães (2013) constata a concentração a partir da produção científica brasileira, que se desenvolveu primeiramente nas áreas de agricultura, ciências biológicas e medicina. As ciências humanas e sociais, além de serem áreas com o desenvolvimento mais recente, seus pesquisadores apresentam preferência pela publicação de livros, enquanto os artigos científicos são mais predominantes entre os pesquisadores das ciências exatas e da natureza. Por outro lado, a concentração também existe na concessão de bolsas no exterior (Tabela 5), em que três áreas (Humanas, Biológicas e Exatas) concentram 44% do número de bolsas no exterior concedidas pela CAPES.

Tabela 5 - Bolsas da CAPES no Exterior por Área do Conhecimento (2013-2017)

ÁREA	2013	2014	2015	2016	2017
Agrárias	489	743	791	413	732
Biológicas	771	1.022	1.086	654	972
Da Saúde	508	730	754	416	752
Exatas e Da Terra	648	1.066	1.042	697	907
Humanas	1.147	1.481	1.594	782	1.192
Sociais Aplicadas	538	838	909	542	740
Engenharias	455	1.016	1.000	767	676
Linguist., Letras e Arte	516	658	690	385	499
Multidisciplinar	272	437	470	292	519
TOTAL	5.344	7.991	8.336	4.948	6.989

Fonte: Elaborado com base no Portal Dados Abertos da CAPES (2019a)

Considerando o número total de bolsas concedidas pela CAPES⁵, tanto nacional quanto para o exterior, é possível constatar mais facilmente a concentração, principalmente ao se comparar com o número de alunos. Em 2017, como pode ser visualizado na Tabela 6, as áreas de Ciências Biológicas e das Ciências Agrárias possuíam mais de 50% dos seus alunos com alguma bolsa, enquanto as Ciências Sociais Aplicadas, as Engenharias e a área Multidisciplinar não chegaram a 30%.

Tabela 6 - Alunos com Bolsa (%) por Área do Conhecimento (2013-2017)

ÁREA	2013	2014	2015	2016	2017
Agrárias	51,31	57,23	57,67	53,59	53,74
Biológicas	53,48	58,74	60,16	55,62	57,06
Da Saúde	35,05	38,63	37,49	33,43	32,73
Exatas e Da Terra	50,30	42,50	42,70	37,86	38,84
Humanas	35,01	37,15	36,78	31,44	31,30
Sociais Aplicadas	26,54	29,41	20,92	24,02	23,24
Engenharias	32,14	33,76	33,32	30,36	29,96
Linguist., Letras e Arte	34,83	37,53	35,70	30,88	30,17
Multidisciplinar	31,31	33,28	30,31	26,10	25,06

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018) e no Portal Dados Abertos da CAPES (2019a)

Em linhas gerais, além dos aspectos relativos às áreas do conhecimento, pode-se depreender que em vinte anos o número de programas de pós-graduação mais do que triplicou e o número de doutores titulados cresceu quase seis vezes. Esse crescimento recente da pós-

⁵ A CAPES concede bolsas de estudo no Brasil e no exterior a partir de diversas ações e programas coordenados pela Diretoria de Programas e Bolsas no País (DPB), como o de Demanda Social (DS), de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), de Excelência Acadêmica (Proex), de Pós-Doutorado (PNPD) e de Doutorado Institucional (Dinter). Entretanto, os critérios utilizados para a concessão das bolsas são temas recorrentes de críticas e estão sendo debatidos, atualmente, para que haja melhor integração com os resultados da avaliação (CAPES, 2019b).

graduação brasileira é um fator crucial que, segundo Elenara de Almeida e Jorge Guimarães (2013), influencia diretamente na representatividade e visibilidade do que é produzido internamente em termos de pesquisa científica em âmbito global. Cabe ressaltar, também, que é fruto de uma política de investimento na educação superior brasileira, principalmente a partir das universidades federais, com o Reuni⁶, por exemplo. Esse programa não visava inicialmente o desenvolvimento da pós-graduação, mas os impactos gerados pela expansão vão ser traduzidos em avanços no número de doutores nas universidades, na área da pesquisa e na produção de novos conhecimentos (AFONSO et al., 2013), gerando também um crescimento dos programas de pós-graduação.

Entretanto, pensando o sistema como um todo, para além da pós-graduação, é possível constatar outra característica da educação superior brasileira: se a “reforma” de 1968 modernizou e profissionalizou as universidades públicas, algumas consequências não foram assim tão boas.

Sua estratégia foi comandada por um vigoroso sistema de pós-graduação que se introjetou nas estruturas profissionalizantes das universidades tradicionais. Foi indiscutivelmente um avanço em termos latino-americanos (especialmente diante do desmantelamento produzido pelos outros regimes militares do Cone Sul), mas essa política teve um efeito perverso: provocou uma crescente privatização da educação superior. Hoje, o sistema de educação superior está fragmentado, banalizou-se o conceito de universidade e houve um crescimento descontrolado das instituições privadas (TRINDADE, 2004, p. 832).

As universidades públicas, portanto, ficaram com a incumbência de desenvolver a pós-graduação, a pesquisa e a formação de recursos humanos de alto nível, enquanto as instituições privadas ficaram responsáveis pela expansão da educação profissional de nível superior, sem a mesma preocupação com a qualidade. Essa divisão permaneceu ao longo dos anos e as universidades públicas, financiadas majoritariamente pelo governo federal, passariam a abrigar a maior parte dos cursos de pós-graduação, como pode ser observado na Tabela 7, chegando a possuir 80% dos mestrados, 90% dos doutorados e 80% das matrículas, sendo que não há nenhuma instituição particular entre o grupo das dez com o maior número de alunos na pós-graduação. Todavia, o sistema público como um todo responde por apenas 10% das instituições de ensino superior e 20% das matrículas da graduação (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2013).

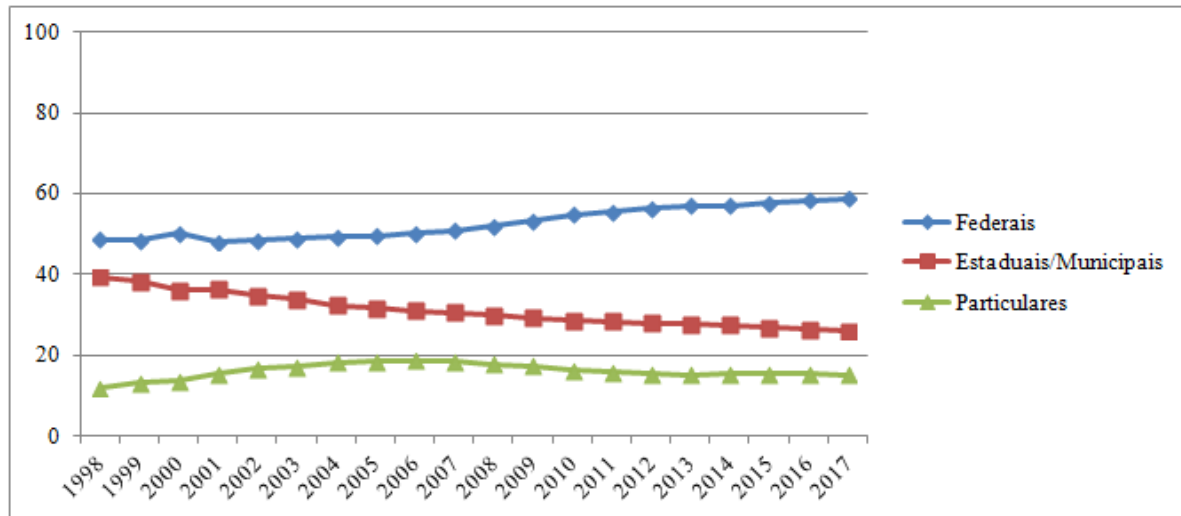
⁶ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e era uma das ações que integravam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Tabela 7 - Programas de Pós-Graduação por Natureza da Instituição (1998-2017)

ANO	FEDERAIS	ESTADUAIS/ MUNICIPAIS	PARTICULARES	TOTAL
1998	747	397	115	1.259
1999	793	427	143	1.363
2000	822	445	172	1.439
2001	863	474	213	1.550
2002	915	498	270	1.683
2003	990	524	304	1.818
2004	1.052	538	340	1.930
2005	1.104	566	387	2.057
2006	1.206	612	447	2.265
2007	1.280	636	492	2.408
2008	1.380	665	522	2.567
2009	1.479	697	542	2.718
2010	1.579	726	535	2.840
2011	1.781	767	580	3.128
2012	1.913	810	619	3.342
2013	2.030	873	634	3.537
2014	2.148	921	679	3.748
2015	2.251	966	714	3.931
2016	2.397	1.005	775	4.177
2017	2.479	1.025	792	4.296

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

Conforme a Tabela 7, os programas de pós-graduação nas universidades federais cresceram a um ritmo de 7% ao ano, nas estaduais e municipais, 5%, enquanto nas universidades particulares, 11% ao ano. Apesar da taxa de crescimento ter sido maior nas universidades particulares, as universidades federais mantiveram praticamente estável o percentual de programas em relação ao total (Figura 3), que é certa de 60%. As universidades estaduais e municipais, mesmo com o crescimento, perderam espaço, possuíam cerca de 32% do total de programas em 1998 e passaram para 24% em 2017 e as universidades particulares avançaram, passando de 9% para 18%, no mesmo período.

Figura 3 - Matrículas (%) por Natureza da Instituição (1998-2017)

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

Como já falado anteriormente, e agora é ratificado a partir do que se pode perceber na Figura 3, as universidades públicas detêm, ao longo de todo o período, cerca de 85% das matrículas⁷ na pós-graduação. Além disso, as universidades federais ganham uma importância ainda maior, passando de 49%, em 1998, para 59% das matrículas em 2017, ocupando um espaço deixado pelas universidades estaduais e municipais, à medida que o índice de participação nas matrículas pelas universidades particulares apresenta um crescimento pequeno. Isso não quer dizer que as universidades estaduais e municipais tenham tido queda no número de matrículas, pelo contrário, todas as universidades tiveram aumento do número de alunos matriculados no período. Os percentuais servem, portanto, para identificar quais instituições desempenharam um papel mais importante para o crescimento da pós-graduação nos últimos anos, no caso, as universidades federais, refletindo mais uma vez o investimento que foi feito pelo governo federal a partir dos anos 2000.

Ainda assim, há autores que defendem uma participação maior do setor privado na pós-graduação. Simon Schwartzman (2010), por exemplo, em documento introdutório ao PNPG 2011-2020, diz ser necessária uma transição desse atual sistema de pós-graduação para um outro mais aberto e descentralizado, com o objetivo de:

- a) restabelecer e reforçar o princípio da autonomia para a criação de cursos de pós-graduação sem passar pela autorização prévia de órgãos do governo;

⁷ A tabela contendo os números de matrículas e titulações da pós-graduação brasileira em relação à natureza das instituições, no período de 1998 a 2017, encontra-se no Apêndice B.

- b) criar programas públicos específicos para o apoio à pesquisa e pós-graduação considerados de importância estratégica;
- c) estimular o setor privado a investir na pós-graduação e na pesquisa;
- d) instituir o princípio de cobrança de anuidades nos cursos de pós-graduação públicos e privados, especialmente para os cursos orientados para a formação profissional para o mercado de trabalho;
- e) abolir os rankings oficiais de cursos mantidos pela CAPES e sua utilização como critério universal para a distribuição de recursos.

A adoção dessa proposta, segundo o autor, traria como consequência a criação de um amplo e diversificado “mercado” de programas de pós-graduação, que dependeriam, para sobreviver, seja do financiamento de seus alunos, seja do apoio recebido de agências públicas de diferentes tipos, seja de seus vínculos com o setor produtivo. O que se vê é uma defesa da atuação do setor privado na pós-graduação, além do fim da gratuidade, que está, na atual conjuntura, fortemente ameaçada.

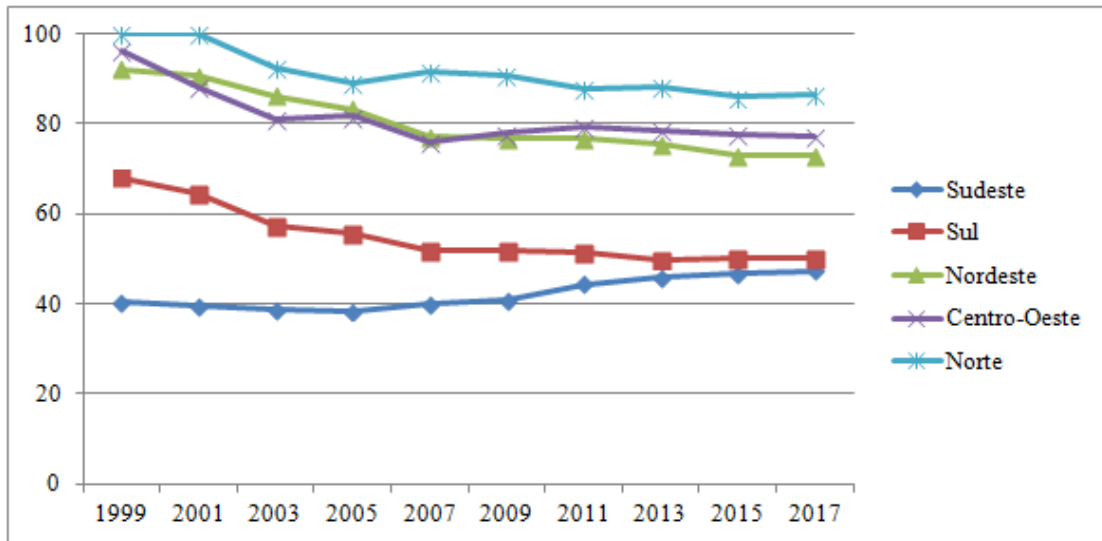
Além do avanço do setor privado, observando uma outra perspectiva, as políticas de pós-graduação no âmbito nacional também têm de enfrentar as disparidades existentes entre as Unidades da Federação, como pode ser visto na Tabela 8. No ano 2000, por exemplo, havia ainda cinco estados sem oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A cobertura nacional só vai ser alcançada em 2006, quando a educação pós-graduada chega ao Amapá. Em 2006, apenas para se ter ideia das disparidades, o estado de São Paulo já possuía 649 programas, cerca de 30% do total nacional.

Tabela 8 - Programas de Pós-Graduação por Regiões do País (1999-2017)

ANO		SUDESTE	SUL	NORDESTE	CENTRO-OESTE	NORTE
1999	Total	829	242	194	72	26
	Univ. Fed.	342	172	182	71	26
2001	Total	914	286	226	86	38
	Univ. Fed.	360	184	205	76	38
2003	Total	1.020	354	277	110	57
	Univ. Fed.	395	205	243	93	54
2005	Total	1.106	409	342	126	74
	Univ. Fed.	423	227	285	103	66
2007	Total	1.234	488	412	170	104
	Univ. Fed.	483	254	320	128	95
2009	Total	1.363	547	492	195	121
	Univ. Fed.	557	283	377	152	110
2011	Total	1.487	643	607	240	151
	Univ. Fed.	658	331	466	192	134
2013	Total	1.635	733	701	288	180
	Univ. Fed.	751	365	529	226	159
2015	Total	1.790	834	782	320	205
	Univ. Fed.	830	415	579	250	177
2017	Total	1.916	925	868	351	236
	Univ. Fed.	907	465	632	271	204

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

Dessa Tabela 8, entretanto, é possível fazer algumas análises para além da distribuição heterogênea da pós-graduação no território nacional. Por exemplo, todas as regiões apresentam crescimento do número de programas, mas a que cresceu em ritmo mais acelerado foi a região norte, 28% ao ano, seguida pela região centro-oeste (19%), a região nordeste (18%), a região sul (16%) e a região sudeste (10%). Ou seja, a pós-graduação cresceu mais justamente naquelas regiões em que havia uma carência maior. Além disso, a participação da região sudeste em relação ao total de programas oferecidos nacionalmente caiu de 61% em 1999 para 45% em 2017. Todas as demais regiões apresentaram crescimento, com um destaque para a região nordeste, que passou de 14% em 1999 para 20% em 2017, praticamente empatando nesse quesito com a região sul (22%). Outro dado importante extraído dessa tabela é a relação do número de programas oferecidos pelas universidades federais com o número total de programas de cada região, conforme pode ser visto na Figura 4.

Figura 4 - Programas de Pós-Graduação de Universidades Federais (%) por Região (1999-2017)

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

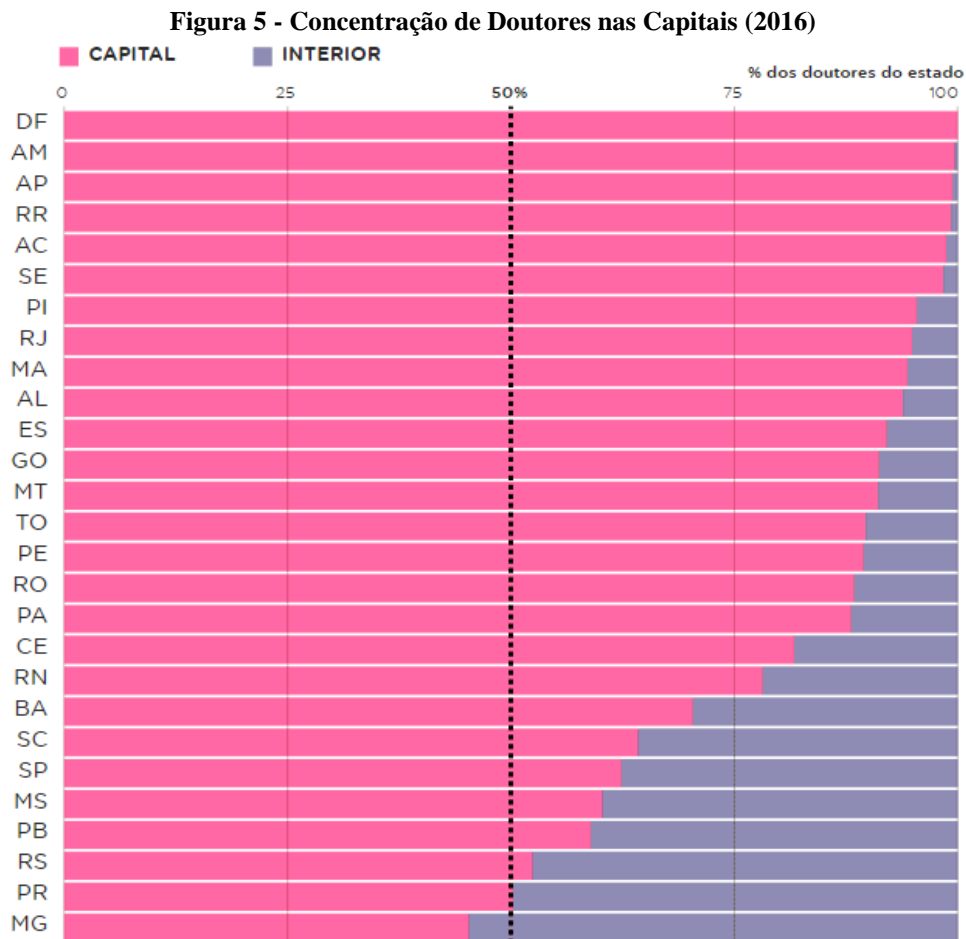
A partir desse gráfico é possível perceber que nas regiões com menor número de programas de pós-graduação a importância das universidades federais é maior. Nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, essa importância, ainda hoje, fica próxima dos 80%. Chama a atenção também a queda dessa relação na região sul, bem como o crescimento na região sudeste. Ou seja, essas regiões estão em caminhos opostos, na região sudeste tem sido criado um maior número de programas em universidades federais do que nas instituições estaduais e particulares, enquanto na região sul aconteceu o contrário, fazendo com que ambas apresentassem praticamente a mesma proporção de programas em universidades federais em 2017, em torno de 50%.

Atualmente, existe uma aparente relação de complementaridade entre o setor público e o privado (SAMPAIO, 2012), resultado de disputas que foram sendo travadas ao longo do tempo. Nos anos 1970, enquanto o setor privado crescia por meio da criação de instituições isoladas e do aumento do número de cursos e vagas oferecidos, o ensino superior público, na esteira da reestruturação universitária de 1968, ampliava suas esferas de atuação investindo na qualidade da pesquisa e da extensão e criando uma estrutura de regulação e de apoio à pós-graduação.

Entretanto, segundo Helena Sampaio (2012), desde os anos 1990 as instituições particulares possuem a preocupação com a expansão na educação pós-graduada e contratam serviços de consultorias especializadas para assessorar os dirigentes na elaboração de programas de pós-graduação, de projetos de formação de pesquisadores no âmbito da graduação e da pós-graduação e formulação de cursos voltados para a requalificação dos próprios docentes da instituição contratante. Isso possibilitou o crescimento da oferta de

curso de pós-graduação *stricto sensu* (especialmente nos mestrados, mas também de doutorado) e de *lato sensu*. Em 2017, 21% dos programas de mestrado e 20% dos títulos de mestres concedidos foram de instituições particulares.

Apesar disto tudo, como se pode depreender, o sistema estadual paulista, que concentrava a maior parte dos os programas de pós-graduação e pesquisa do país, vem perdendo sua hegemonia. Como resultado de uma política de governo, a expansão das instituições federais contribuiu para uma pulverização da formação pós-graduada para outras regiões, embora os doutores permaneçam concentrados nas capitais de praticamente todos os estados.



Fonte: Almeida e Zanlorenssi (2017)

O Estado de Minas Gerais é o único a possuir a maior parte de seus doutores em atuação no interior, graças a um conjunto de instituições, principalmente federais, espalhadas por diversas localidades. Por exemplo, com exceção da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), localizada em Belo Horizonte, mas com *campi* também em Tiradentes e Montes Claros, as demais dez federais são do interior, sendo as seis maiores: de Uberlândia, de

Viçosa, de Juiz de Fora, de Lavras, de Ouro Preto e de São João Del Rei. No Paraná a divisão de doutores é de praticamente 50%, muito pelo número de instituições estaduais (sete), todas localizadas fora da capital. Por fim, no Rio Grande do Sul, estado em que a concentração de doutores na capital é um pouco maior do que no interior, mais uma vez pela importância das universidades federais: Santa Maria, Pelotas, Rio Grande e do Pampa, uma instituição multicampi, que está presente em dez municípios do centro-oeste gaúcho.

Finalmente, pode-se dizer que a política de incentivo iniciada na década de 1960 possibilitou que o Brasil organizasse, em alguns anos, o maior e mais desenvolvido sistema de pesquisa científica e tecnológica da América Latina, somente inferior ao da Índia entre os países não desenvolvidos (SCHWARTZMAN; CASTRO, 1986). A pós-graduação brasileira, conforme Luchilo (2010), contrasta com a de outros países latinoamericanos, não apenas pelas diferenças nas ordens de magnitude, mas também pela continuidade e integração com outros aspectos das políticas de ensino e de ciência e tecnologia (nos demais países o financiamento oscila, acompanhando a economia e/ou a orientação política do governo).

Segundo Mollis (2010), o Brasil se diferencia dos demais países à medida que cria uma estrutura de financiamento, dentro da pós-graduação, visando à pesquisa. Isso porque na América Latina, em geral, a expansão da pós-graduação não esteve diretamente relacionada ao desenvolvimento da pesquisa científica. No Brasil e, em alguma medida, no México, se optou por desenvolver um sistema capaz de formar pós-graduados dentro do país, incentivando a experiência internacional através de bolsas de curto prazo, denominadas de bolsas de estudo “sanduíche”. Em outros casos, como o da Colômbia e da Venezuela, o mais comum era a concessão de bolsas de estudos no exterior, porém, essas medidas não surtiram o efeito multiplicador desejado pelos países, de aumento do número de novos programas e pesquisas (LUCHILO, 2010).

Entretanto, Cunha (2000b) faz um alerta que merece ser refletido, o binômio pesquisa e pós-graduação – motor da renovação da universidade brasileira ao longo de vários anos – pode sofrer um forte revés em função do processo de reforma do Estado e da ênfase no mercado como regulador da demanda de serviços universitários. No início da implantação da política, nos anos 1960, o governo via no investimento na pós-graduação uma forma de desenvolver a pesquisa e auxiliar no crescimento do país, mais recentemente, com as privatizações das empresas estatais, que constituíam uma demanda expressiva de pesquisa, as universidades públicas podem perder, tanto em termos de aporte de recursos quanto em

termos de desafios tecnológicos, sem compensação por fonte alternativa, o que as forçaria a acabar com a gratuidade. Luiz Antônio Cunha falava sobre isso logo na virada do milênio, porém, com a troca de governo em 2002, essas preocupações ficaram esquecidas, hoje elas novamente se tornam realidade.

4. A IMPLANTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UFRGS E A ANÁLISE DA SITUAÇÃO ATUAL EM PERSPECTIVA COMPARADA

Neste quarto e último capítulo, o foco da análise será a institucionalização da pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como foi apontado brevemente no início deste trabalho, a UFRGS ocupa, atualmente, uma posição de destaque nacional e internacional pela qualidade tanto da formação profissional, quanto da pesquisa e da produção científica realizada, em grande parte, nos cursos de mestrado e doutorado. Em 2016, a Universidade possuía cerca de 11.800 alunos de mestrado e doutorado, 430 de mestrado profissional e 4.400 de especialização (UFRGS, 2018) e atualmente conta com 87 programas de pós-graduação, contemplando 81 cursos de doutorado, 87 cursos de mestrado acadêmico, 16 mestrados profissionais, nas mais diferentes áreas. A pós-graduação *stricto sensu* da UFRGS alcançou o conceito médio de 5,07 na avaliação da CAPES finalizada em 2017, sendo que mais de 40% dos programas possuem conceitos 6 (seis) e 7 (sete), considerados conceitos de excelência, com reconhecimento internacional.

O crescimento dos números da pós-graduação da UFRGS é reflexo de uma política nacional de reestruturação das universidades e de financiamento à pesquisa, que, como pôde ser observado na primeira parte do trabalho, tem início na década de 1960. Ao longo deste capítulo, além de um breve histórico da Universidade, também poderá ser identificado o efeito que a legislação nacional teve sobre a UFRGS, bem como a forma que a instituição recebeu as novas orientações e procedeu sua reestruturação.

Vale ressaltar, como já mencionado, que a UFRGS foi sede do Centro Regional de Pós-Graduação (CRPG) da área sul, o que a colocava em uma posição estratégica de intermediação e a mantinha em contato com as diretrizes do governo federal. Segundo Closs, em entrevista a Elionora Barros (1998), foi a partir de atividades desenvolvidas junto ao CRPG Sul – o único que funcionou de acordo com os objetivos – que um grupo de professores realizou, em Porto Alegre, entre 1972 e 1973, o primeiro esboço do que viria a ser o I PNPG. O estudo sobre o estágio da pós-graduação no país contou com a participação de professores recrutados de instituições universitárias de outros estados brasileiros, além de especialistas norte-americanos, graças aos recursos oriundos do Departamento de Assuntos Universitários (DAU/MEC) e da própria UFRGS. Essa primeira proposta, que serviu de base para o plano nacional, já era bastante ampla, chegando a detalhar orçamentos por áreas do

conhecimento, dimensionamento físico e custos de recursos humanos a serem treinados, bem como de implantação de novos cursos de pós-graduação.

Entretanto, é importante frisar que a educação pós-graduada na UFRGS teve início antes da formulação da política nacional. Em 1954, a Universidade recebeu um auxílio da CAPES para a contratação de dois professores estrangeiros que, em parceria com os professores da instituição, dão início ao curso de pós-graduação em Genética, que é seguido pelos cursos de Economia Rural, em 1963, e de Física, em 1964. Após o Parecer 977/65 a evolução se acentua, por exemplo, em 1965 eram 5 cursos, em 1970, 13 e em 1975 esse número passa para 24 (OLIVEIRA, 1977). Todo esse avanço, entretanto, só se tornou possível a partir da reestruturação pela qual passa a Universidade, em consonância com os preceitos da Lei n.º 5.540/68, bem como das medidas tomadas pela instituição para tornar viável a institucionalização da pós-graduação, como havia sido pensada pelo governo federal.

Antes, porém, de discutir a reestruturação da UFRGS a partir de 1968, é importante pontuar alguns dados históricos que contribuirão para a análise posterior. A história da UFRGS, por exemplo, não se inicia com seu decreto de fundação (Decreto n.º 5.758 de 1934), ela retrocede à criação, ainda no século anterior, de instituições isoladas de ensino superior e passa por um movimento articulado de estudantes e da sociedade civil que pressionava o governo pela instalação de uma universidade no Rio Grande do Sul.

A primeira instituição de ensino superior a surgir no estado foi a Escola Imperial de Medicina Veterinária e Agricultura Prática, na cidade de Pelotas, no ano de 1883, com uma atuação basicamente restrita à economia local – assentada na indústria do charque, ou no comércio dependente dessa indústria. Entretanto, pouco tempo depois, começou a haver um deslocamento do polo econômico da zona sul pecuarista para a o centro-nordeste do estado, fazendo aumentar a população urbana, principalmente em Porto Alegre, que chegou, no final do século XX, a marca de 70 mil habitantes. O crescimento da capital, muito em função do porto e da imigração estrangeira, trouxe à cidade novas fábricas, bancos, casas comerciais, o que tornava a cidade atrativa para quem estava em busca de emprego e nova oportunidade de vida (OLIVEIRA, 1977; PESAVENTO, 2004).

Todas essas mudanças iriam impulsionar também o surgimento de escolas de ensino superior. Assim, como era de se esperar em uma cidade que sofreu rápida expansão, as questões de saúde e de infraestrutura se tornam prioritárias, por isso, em 1896, se deu a criação das duas primeiras instituições de nível superior em Porto Alegre, o Curso de

Farmácia e a Escola de Engenharia. Dois anos depois, em 1898, foi fundada a Faculdade de Medicina de Porto Alegre, a partir da união do Curso de Farmácia com a Escola de Partos da Santa Casa de Misericórdia, se tornando a terceira do gênero no país (a Faculdade de Medicina da Bahia, a primeira, e a Faculdade Nacional de Medicina do Rio de Janeiro, a segunda). E em 1900 surge a Faculdade de Direito, marcando o início dos cursos humanísticos no Rio Grande do Sul. Com a Faculdade de Medicina, a Escola de Engenharia e a recém-inaugurada Faculdade de Direito, Porto Alegre já possuiria aquela que seria a gênese da universidade a ser instalada anos mais tarde.

As instituições existentes até então eram privadas e autônomas, uma marca da forte influência positivista do estado. O positivismo foi a filosofia política dominante na “República Velha” gaúcha, instaurada somente após a vitória dos republicanos castilhistas na Revolução Federalista (1893-95) que consolida o líder republicano (adepto da filosofia de Augusto Comte), Júlio de Castilhos, no poder, como Presidente do Estado (DINIZ; SOARES, 1992). Segundo a filosofia “positivista comteana”, a educação deveria ser privada, a cargo da comunidade, e o ensino superior deveria ser voltado à formação de quadros técnicos e profissionais.

Um capítulo à parte, porém, nessa primeira fase da história da UFRGS foi a criação da Escola de Engenharia, que passou a ser reconhecida, em 1931, como Universidade Técnica do Rio Grande do Sul. A Escola, portanto, fruto da iniciativa particular de um grupo de idealistas (ex-professores da Escola Militar de Porto Alegre), já era uma universidade, com atuação em várias áreas do conhecimento técnico, quando efetivamente surge a universidade brasileira.

Apesar do reconhecimento da Universidade Técnica, havia ainda a aspiração por uma universidade, no sentido mais amplo do termo. Os estudantes de Porto Alegre, liderados por Waldemar Ripoll, aprovaram, em 1930, um manifesto da Federação Acadêmica de Porto Alegre – entidade representativa dos corpos discentes das escolas superiores equiparadas (UFRGS, 1984). Neste documento, reivindicavam a criação de uma Universidade do Rio Grande do Sul, com autonomia didática e administrativa, bem como a reforma dos métodos de ensino, da seleção de professores e a implantação gradativa da gratuidade do ensino. No entanto, dois anos depois, Waldemar Ripoll seria brutalmente assassinado em sua casa, interrompendo a carreira política do jovem estudante.

Entretanto, apenas após a Revolução de 30 – com a criação do Ministério da Educação e Saúde, concedido a Francisco Campos, e a organização do regime universitário no Brasil –

foi que o movimento pró-criação de uma universidade em solo gaúcho ganhou força. Desde que assumiu como interventor, o General Flores da Cunha passou a receber diversas reivindicações das instituições de ensino superior, alegando dificuldades financeiras e solicitando apoio do governo do Estado. Diante dessa situação, o governo do Rio Grande do Sul começou a assimilar melhor a ideia da fundação de uma universidade e nomeou uma comissão especial para avaliação da medida. A comissão foi composta pelos professores Ary de Abreu Lima e Egydio Hervé, da Escola de Engenharia, Francisco Rodolfo Simch e Leonardo Macedonia, da Faculdade de Direito, e por Eduardo Sarmiento Leite da Fonseca e Luiz Francisco Guerra Blessmann, da Faculdade de Medicina, sob a presidência do Secretário do Interior, João Carlos Machado (DINIZ; SOARES, 1992). Portanto, sem representação acadêmica, apesar de todo o movimento estudantil que havia na época.

Essa comissão elaborou uma exposição preliminar detalhada, que foi aprovada pelo General Flores da Cunha e se converteu no Decreto Estadual n.º 5.758, de 28 de novembro de 1934, que finalmente instituiu a Universidade de Porto Alegre, a primeira do estado, reunindo as escolas e faculdades da capital, com as seguintes funções: formar especialistas e técnicos em todas as profissões científicas e artísticas; aperfeiçoar a educação intelectual, moral e física das novas gerações e ministrar conhecimentos culturais e práticos que preparem cidadãos úteis à nação e à humanidade; estimular a investigação científica e promover a vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, difusão pelo rádio, por filmes e outros processos adequados (RIO GRANDE DO SUL, 1934).

A nova Universidade passou a funcionar no prédio da Faculdade de Direito, sendo nomeado para Reitor aquele que era o diretor dessa faculdade, o Professor Manoel André da Rocha. Todavia, como o decreto de 1934 criou uma universidade estadual, da qual fazia parte a Faculdade de Medicina, que era um órgão federal, criou-se um impasse entre a União e o estado, ficando o Reitor impossibilitado de dirigir a instituição. Essa situação perdura até 1936, quando o governo federal, através da Lei Federal n.º 173, reconhece e organiza a nova universidade, autorizando a incorporação da Faculdade de Medicina, ainda que apenas “para efeitos de administração interna e cooperação cultural” (BRASIL, 1936). Esse acordo vigorou até 1950, quando, enfim, toda Universidade foi federalizada.

A Universidade de Porto Alegre foi formada, portanto, pela reunião de Escolas e Faculdades que já haviam se habituado à direção autônoma, o que causou, desde os primórdios, desafios, resistências e certa frustração, ao longo dos seus primeiros anos, mesmo

com todo empenho do Reitor André da Rocha. A Universidade era subordinada administrativamente à Secretaria da Educação e Saúde Pública, ou seja, nem o Reitor, nem o Conselho Universitário tinham autonomia para contratar professores ou executar qualquer despesa sem a autorização prévia do chefe do governo. Devido a isso, o Reitor André da Rocha encaminhou ao novo interventor federal no estado, o General Daltro Filho, em três de novembro de 1937, a sua renúncia ao cargo, deixando o exercício da reitoria ao seu vice, o Professor José Valentim do Monte.

Somando-se às dificuldades internas, durante o decurso do Estado-Novo (1937/45) o Rio Grande do Sul teve cinco Interventores Federais, instabilidade política que também prejudicava os anseios da Universidade, fazendo prevalecer o isolacionismo entre as unidades que a compunham. A mudança que a Universidade esperava começou quando o governo do Estado, por meio de decreto¹, decidiu conceder autonomia didática e administrativa à instituição, em 1943, e, anos mais tarde, quando foram criados, na gestão do Reitor Elyseu Pagioli (1952/64), os institutos especializados com as funções de incentivar a pesquisa e de promover a integração da estrutura da instituição.

Em 1947, dois fatos importantes marcaram a história da UFRGS, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras passou a se chamar Faculdade de Filosofia e, com a promulgação da Constituição do Estado², em 08 de julho de 1947, a então Universidade de Porto Alegre tornou-se a Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), com as finalidades de desenvolver o ensino superior, promover a pesquisa científica, formar quadros culturais para o exercício das profissões técnico-científicas, liberais e do magistério, dentre outras (UFRGS, 1952).

Na sequência dos fatos históricos, entretanto, haveria uma constante: a exiguidade de recursos – que era anterior à própria consecução da Universidade e não foi solucionada, em condições satisfatórias, no regime estadual. A solução encontrada pelos governos foi transferir a Universidade para a órbita federal, medida que foi chancelada com a promulgação da Lei Federal n.º 1.254 de 1950, marcando o início de um período de maior estabilidade em que a Universidade pôde se desenvolver. Em 1961, se inaugurou uma nova fase da vida universitária, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º

¹ A partir do Decreto-Lei n.º 736, de 30 de dezembro de 1944, o reitor passa a ser escolhido pelo chefe do Executivo (para um mandato de três anos), dentre os professores catedráticos em efetivo exercício, eleitos em lista tríplice por votação do Conselho Universitário (PESAVENTO, 2004).

² Conforme o artigo 36 da Constituição Estadual, a Universidade de Porto Alegre passou a denominar-se Universidade do Rio Grande do Sul, a fim de poder congregiar institutos de ensino situados fora da Capital do Estado, a saber, as Faculdades de Direito, de Farmácia e de Odontologia, da cidade de Pelotas, e a Faculdade de Farmácia, de Santa Maria (RIO GRANDE DO SUL, 1947).

4.024/61). Com isso, a Universidade passou a se dedicar à construção de um novo Estatuto, adaptado à nova legislação, que seria consolidado em junho de 1963. No entanto, a UFRGS só passa a ter a palavra “federal” em seu nome a partir da Lei n.º 4.759 de 1965, que padronizou a denominação de todas as instituições federais de ensino superior.

Em 31 de maio de 1962, conforme relata Trindade (2011), na noite da posse dos novos dirigentes da União Estadual dos Estudantes do Rio Grande do Sul (UEE-RS), que ocorreu no Salão Nobre da Faculdade de Direito da UFRGS, houve a deflagração da Greve Nacional do Terço pela União Nacional dos Estudantes (UNE), e a UFRGS, assim como a maior parte das 40 universidades brasileiras da época, aderiu à greve nacional, que duraria quatro meses. Com as Caravanas da UNE Volante, que partiram de Porto Alegre, a discussão sobre a reforma universitária nacionalizou-se e aprofundou-se em diferentes Estados. No Rio Grande do Sul, por iniciativa da UEE, ocorreu o *I Seminário Gaúcho de Reforma Universitária*, na Faculdade de Direito da UFRGS, de 21 a 28 de outubro de 1962, com a participação de estudantes e professores, dentre eles o professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFRGS, Ernani Maria Fiori, que posteriormente (após o Golpe de 1964) seria cassado da Universidade, por seus escritos e pelo envolvimento com os estudantes.

Cabe destacar também, que em meio a esse período conturbado, houve a criação do Conselho de Pesquisas, homologada por unanimidade na 324ª sessão do Conselho Universitário, de 31 de dezembro do ano de 1963. O Conselho já estava previsto no Estatuto da Universidade, com a finalidade precípua de coordenar toda atividade de pesquisa técnico-científica. Sua primeira composição teve os Professores Pery Pinto Diniz (Presidente, na qualidade de Vice-Reitor), Frederico Werner Hugo Grundig, Homero Só Jobim, Paulo Pedro Petry, José Leite de Souza, Oscar Maximiliano Homrich e Sílvio Torres (UFRGS, 1978a). No ano seguinte, foram fixadas as primeiras diretrizes pelo Conselho: publicar a pesquisa concluída, incentivar a pesquisa em andamento e promover e incentivar a pesquisa em estado latente, com possibilidade de conceder auxílios e bolsas de estudos.

Com a instauração do regime militar em 31 de março de 1964, a Universidade passaria a experimentar uma situação paradoxal, por um lado o grande incentivo à educação pós-graduada e à pesquisa, por outro, a terrível repressão. Em abril, o Ministro de Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, instituiu as comissões especiais de investigação sumária nas universidades. O Reitor da UFRGS à época, José Carlos Fonseca Milano, constituiu a Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS), composta por dezesseis membros

(divididos em quatro subcomissões) e atrelada à Comissão Geral de Investigações, presidida pelo general Jorge Cezar Garrastazu Teixeira, nomeado pelo Ministro da Guerra, general Arthur da Costa e Silva.

Muitos professores não concordaram em participar da comissão, mas um bom número aceitou, entendendo que se tratava de uma imposição externa e que era preferível que a própria Universidade conduzisse os inquéritos. As acusações mais frequentes eram de incitação à greve dos alunos e funcionários pela representação paritária nos órgãos universitários, a Greve do 1/3. Assim, em 1964, foram expurgados dezessete professores da UFRGS, entre eles Ernani Maria Fiori, catedrático interino da UFRGS na Cátedra de Filosofia de 1947 a 1964; Cláudio Francisco Accurso, professor da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS de 1959 a 1964; Luiz Carlos Pinheiro Machado, catedrático de Ensino de Zootecnia Especial e Alimentação desde 1962; Demétrio Ribeiro, catedrático da disciplina de Composições de 1952 a 1964; Edvaldo Pereira Paiva, catedrático de Urbanismo (AVERBUCK et al., 2008).

Em 1968, ano da promulgação do AI-5, os protestos estudantis continuavam, assim como a repressão e a perseguição na Universidade.

Professores cassados, expurgos, prisões de estudantes, torturas, delatores, aulas vigiadas, controle sobre as entidades acadêmicas estudantis, na mira da repressão. As manifestações estudantis, a princípio potencializadas pelo fechamento político, ganharam as ruas da cidade. A invasão de catedral, o enfrentamento com os policiais nas ruas, a dissolução das passeatas, a tomada da Faculdade de Filosofia, foram todos incidentes de uma época tumultuada, finalmente abafada com o AI-5, no final do ano de 68 (PESAVENTO, 2004, p. 67).

Após o AI-5, a UFRGS ainda teria 20 professores expurgados e quatro autodemitidos em solidariedade aos demais. Os expurgos de 1969 foram atos do governo em busca da consolidação de sua dominação autoritária, divulgados na *Hora do Brasil* (AVERBUCK et al., 2008). É nesse contexto que se inicia a reestruturação universitária na UFRGS, após a promulgação da Lei n.º 5.540/68.

Em linhas gerais, pode-se dizer que, até esse período de reestruturação, a Universidade era caracterizada como uma instituição de ensino, com uma estrutura curricular rígida (em que era comum a duplicação de disciplinas e cátedras) e por ainda não ter desenvolvido de forma homogênea a pós-graduação e a pesquisa. Circunstâncias que vão sendo alteradas à medida que as novas diretrizes do governo federal passam a ser implementadas, na busca de uma estrutura melhor integrada, baseada em departamentos, com um currículo mais flexível –

condições para ampliação dos cursos de pós-graduação, da pesquisa e da própria extensão à comunidade.

Um dos objetivos da reestruturação de 1968 era justamente a criação da universidade sistêmica, isto é, organicamente integrada e flexível, diferente da forma anterior, em que predominavam as federações de faculdades e institutos. Na concepção da Lei n.º 5.540/68 e legislações complementares, aparecem dois princípios fundamentais: o de não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes e o da unidade de funções de ensino e pesquisa, a ser concretizado, principalmente, através da pós-graduação.

Para implementar essas medidas que foram pensadas nacionalmente durante a década de 1960 – principalmente todos os dispositivos que envolviam a política nacional de pós-graduação – a UFRGS teve de proceder uma avaliação interna, além de tomar uma série de decisões para enfrentar os diversos desafios que se apresentavam, como a criação de cursos de pós-graduação e a formação de núcleos de massa crítica de forma concomitante. Nesse período, o maior gargalo era a qualificação do quadro docente, que deveria ser realizada mantendo as funções de ensino, mas com recursos exíguos para contratar professores substitutos e tendo que repensar e reorganizar a estrutura da Universidade, ao mesmo tempo.

A Comissão de Planejamento, instituída pela Universidade através da Portaria n.º 1.145, de 12 de agosto de 1965, teve uma atuação importante nessa primeira fase do período de reestruturação da UFRGS. A Comissão foi composta inicialmente pelos Professores Eduardo Zácaro Faraco, Ivo Wolf, José Truda Palazzo, Francisco José Simch Júnior, Luiz Pilla e presidida pelo então Reitor José Fonseca Milano (05/64 a 05/68). Posteriormente, foi ampliada pela Portaria n.º 60, de 1º de janeiro de 1967, com a inclusão de cinco novos membros: Emilio Alberto Maya Gischkow, Irajá Damiani Pinto, Manoel Luiz Leão, Mozart Pereira Soares e Rubem Green Ribeiro Dantas (UFRGS, 1967a).

A Comissão de Planejamento elaborou, em 1965, um estudo preliminar intitulado “Diretrizes para uma Reforma Universitária” (UFRGS, 1965). Esse trabalho foi divulgado à comunidade universitária por meio dos próprios estudantes, que na apresentação afirmavam que a reforma precisava ser meditada, amadurecida inteligentemente e, sobretudo, universitariamente estudada, não interessando a posição político-partidária ou ideológica individual, mas sim a criação de um planejamento conjunto que pudesse melhorar o padrão da Universidade.

Logo no início o documento expõe uma crítica ácida aos docentes, ao defender que a necessidade de os educadores, habituados a rotina institucionalizada, abandonar os nichos estritos de suas especializações para ir a campo alargar seus horizontes. Também era preciso que todos compreendessem que a educação não iria permanecer isolada do processo histórico e social e que teria que democratizar-se em todos os níveis, mesmo que isso viesse a “diluir e rebaixar certos valores tão prezados por nossas elites” (UFRGS, 1965, p. 5).

Entretanto, além da crítica, a Comissão de Planejamento reafirmava algumas características que a educação superior deveria possuir, como conciliar a formação literal com a profissional, o desenvolvimento das ciências com o das artes, os estudos gerais com os profissionais, bem como obedecer ao princípio da igualdade de oportunidades, fundamental no sistema democrático. Somente a partir dessas condições é que se tornaria possível desenvolver a educação superior em três níveis ou ciclos sucessivos de formação: básica, profissional e especializada ou pós-graduada, que prepararia especialistas e líderes para comandar o progresso social e o avanço das fronteiras da ciência. Ou seja, a pós-graduação, aliando o ensino à pesquisa, é que seria capaz de, aos poucos, transformar o país em uma nação culturalmente autônoma e economicamente independente.

Portanto, com base nessa primeira exposição da Comissão de Planejamento, os preceitos pensados nacionalmente chegam à UFRGS: necessidade de uma estrutura orgânica e flexível, baseada num sistema de órgãos culturais homogêneos, abertos (os departamentos) e suficientemente autônomos, entre os quais se estabeleceria uma trama articulada de relações funcionais. Depois de adotado o departamento, segundo a Comissão, a Universidade deveria proceder uma reestruturação adequada, que permitisse: a) a ampliação e unificação da base cultural da universidade, mediante integração dos estudos gerais e da pesquisa básica; b) unificação do sistema de ingresso e introdução de um ciclo básico articulado e c) a consecução de uma variada e flexível formação profissional e pós-graduada.

Ao passar pela Comissão de Legislação e Regimentos, na sessão do Conselho Universitário de 29 de dezembro de 1965, foram aprovadas as linhas mestras do plano elaborado pela Comissão de Planejamento. Porém, ficou expresso que ele só seria real e eficazmente exequível com a substituição – ao longo do tempo e à medida das vacâncias – das cátedras por disciplinas, bem como dos professores catedráticos por professores titulares (UFRGS, 1965).

Em 1967, em nova série de estudos, a Comissão de Planejamento da UFRGS debruça-se sobre as principais atividades da Universidade. No volume destinado à Pós-Graduação (UFRGS, 1967b), vai frisar que o objetivo imediato desse ciclo seria proporcionar, ao estudante, o aprofundamento do saber que lhe permitisse alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Para isso, a universidade deveria passar a oferecer um ambiente e recursos adequados à realização da pesquisa científica.

Segundo a Comissão de Planejamento (UFRGS, 1967a), em 1967, o MEC repassou às universidades federais um aviso solicitando a imediata instauração do sistema de cursos pós-graduados, elencando os seguintes motivos: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa de 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; e 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. Por isso, no mesmo, mais precisamente em 16 de junho, a Comissão de Planejamento encaminha ao Conselho Universitário (CONSUN) o seu segundo trabalho, o “Plano de Reestruturação da UFRGS”, bem como o Anteprojeto de Estatuto e Regimento. Na visão exposta no Plano, as Faculdades e Escolas deveriam se dedicar mais às atividades de ensino de graduação, enquanto a pós-graduação e a pesquisa ficariam a cargo dos Institutos e outros órgãos vinculados ou não às faculdades, devido a sua própria natureza.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* ainda eram pouco comuns na Universidade, com exceção dos ministrados na Faculdade de Agronomia e Veterinária (Solos, Pastagens e Nutrição Animal) e na Faculdade de Ciências Econômicas (Economia Rural e Sociologia Rural), em convênio UFRGS-USAID-Universidade de Wisconsin, assim como o curso de Hidrologia Aplicada no Instituto de Hidráulica, com a colaboração da UNESCO. No Anteprojeto de Estatuto (UFRGS, 1967a), a educação pós-graduada aparece associada à pesquisa original e criadora, tendo por objetivo a formação de especialistas, pesquisadores, cientistas, professores e líderes capazes de comandar o progresso social e o avanço das fronteiras da ciência e da técnica.

A Comissão de Planejamento apontava que, para dar correta expressão à recente legislação sobre a reestruturação das Universidades Federais, o departamento, substituindo a

cátedra, deveria ser imediatamente implantado. Além disso, o plano propõe a criação de uma Câmara para cada nível de ensino, ou seja, de Graduação, de Extensão e de Ensino de Pós-Graduação – que seria formada por um coordenador de cada unidade, com a função de traçar a política geral da pós-graduação, em todas as suas modalidades. A Câmara de Pós-Graduação atuaria como órgão integrador da Universidade, no seu plano mais elevado, cabendo-lhe grande responsabilidade na formação do quadro docente, cientistas e pesquisadores.

Segundo Mely Paredes (2018), em janeiro de 1968, a UFRGS recebeu o Parecer n.º 454/67 do CFE, datado de 5 de dezembro de 1967, apontando diligência relativa ao Plano de Reestruturação da Universidade, que deveria ser cumprida em 60 dias. A proposta foi novamente encaminhada ao Conselho Federal de Educação, em dois formatos – o Plano Geral de Reestruturação, já aprovado pelo CONSUN em 1965, e um Anteprojeto de Estatuto para a reestruturação legal da universidade. O Plano de Reestruturação da UFRGS foi oficialmente aprovado, através do Decreto n.º 62.997, de 16 de julho de 1968.

No entanto, com a troca do reitorado, o novo Reitor, Eduardo Faraco, contratou uma empresa especializada em consultoria e planejamento, chamada ASPLAN, para a elaboração do plano global de reestruturação da UFRGS. Pelo contrato, a ASPLAN ficou responsável por elaborar um plano técnico e detalhado da universidade, requisito do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para obtenção de um financiamento concedido às universidades públicas brasileiras para viabilização e implantação da “reforma” proposta pelo governo militar. Em correspondência ao Conselho Universitário o Reitor Eduardo Zácara Faraco justifica que a Universidade deixou de estar entre as congêneres brasileiras atendidas na primeira etapa do empréstimo concedido pelo BID por “não contar com um plano elaborado de acordo com as normas técnicas peculiares a este tipo de financiamento” (UFRGS, 1971, p. 8).

Em 22 de dezembro de 1968, em resposta à solicitação do então Reitor Eduardo Faraco, a ASPLAN emitiu a seguinte nota:

Conforme entendimentos havidos entre nós, temos a honra de encaminhar às mãos de V. Excia., a proposta para a prestação de serviços técnicos destinados a formular um Plano Global da Universidade, suas Reformas; a elaboração de Projetos Específicas urgentes para obtenção de financiamentos e Assessoria para a implantação de sistemas decorrentes do Plano e das Reformas (ASPLAN, 1968, p. 1).

A proposta da ASPLAN se dividia em algumas etapas: a) realização de estudos e levantamentos básicos; b) apresentação de proposições básicas ao Plano Global; c)

consecução de projetos específicos e d) a implantação dos sistemas operacionais necessários à implementação das proposições e projetos. Na primeira análise da consultoria foram apontadas as principais barreiras que se impunham ao desenvolvimento da Universidade: a falta de adequação da estrutura dos cursos às necessidades estaduais; a necessidade de estabelecer posição articulada e coerente, em nível federal; a limitação física às expansões requeridas pela crescente demanda; desperdício na utilização dos recursos humanos; a falta de racionalidade na aplicação dos recursos financeiros e a limitação de recursos administrativos especializados o que dificulta a gestão eficiente (ASPLAN, 1968).

Um ano depois, em 1969, a consultoria divulga o relatório parcial, já indicando uma nova formulação de objetivos para a educação – presente no Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970) – sintetizada em três aspectos fundamentais: da educação como instrumento de aceleração do desenvolvimento, como garantidora do progresso social e como possibilidade de expansão das oportunidades de emprego (ASPLAN, 1969). Além desses aspectos, o relatório apresenta uma série de dados estatísticos que demonstram a situação da educação superior brasileira, como, por exemplo, apenas 1,8% do total da população de 19 a 25 anos estava na universidade em 1964 e a taxa de evasão entre 1960 e 1964 chegou a 32%. Quanto ao Rio Grande do Sul, 29.893 alunos (11,6% em relação ao Brasil) encontravam-se matriculados nos 231 cursos de nível superior em 1968, enquanto o corpo docente era composto por 5.580 professores. Na pós-graduação, a situação não se alteraria, foram concedidos 100 títulos de educação pós-graduada, um percentual de 7,7% em relação ao número de alunos graduados naquele mesmo ano, enquanto a taxa nacional era de 3,6%. Esses números serviriam apenas para contextualizar e dimensionar os desafios que deveriam ser enfrentados pela UFRGS.

Finalmente, em janeiro de 1970, após essa série de estudos preliminares, a ASPLAN enviou à UFRGS o seu trabalho final. Além de proposições gerais e objetivos, o Plano Global foi composto por uma série de análises sobre a reestruturação universitária imposta pela Lei 5.540/68 e a situação educacional, econômica, social e demográfica do Rio Grande do Sul, além da proposta de reforma administrativa e didática pelas quais deveria passar a Universidade, para atender as diretrizes gerais impostas pelo governo, bem como as exigências legais (ASPLAN, 1970).

A proposta de reforma administrativa pressupunha uma reformulação dos órgãos da administração central, bem como a implantação de sistemas financeiros e de planejamento.

Por outro lado, a proposta de reforma de natureza didática é mais propositiva, contendo recomendações relativas à composição da estrutura didática, seus procedimentos e funcionamento. Assim como o plano elaborado pela Comissão de Planejamento em 1967, a ASPLAN também chama a atenção para a criação, instalação e funcionamento dos departamentos e Institutos Centrais, como medidas estratégicas inadiáveis, de cuja adoção dependeria, sem dúvida alguma, a reforma da UFRGS. Sem essas medidas, além de incorrer-se em infração a imperativos legais expressos, a Universidade estaria assumindo uma oposição frontal de resistência ao que fora estabelecido pelo governo, que ainda era militar.

A criação e intensificação dos cursos de pós-graduação, bem como a programação adequada das atividades de pesquisa, ganharam papel de destaque no Plano Global elaborado pela ASPLAN, como medidas que deveriam ser tomadas para que a Universidade evitasse uma sobrecarga de trabalho de alunos e professores e alcançasse a autonomia para a formação, renovação e aprimoramento de seu corpo docente. Para isso, o Plano sugeria que a UFRGS enviasse os professores que não possuísem graus de mestre e doutor, com a maior antecedência, a cursos de pós-graduação no Brasil e no exterior, aproveitando-se ao máximo dos programas de bolsas de estudo mantidos por entidades internacionais, ao mesmo tempo em que deveria tratar de desenvolver a pós-graduação na instituição, incentivando as atividades de pesquisa e estreitando laços com instituições do exterior.

Por fim, o Plano ressalta que o regime de trabalho do corpo docente deveria ser de tempo integral e que um sistema de bolsas de estudo, relacionado às atividades de pesquisa, deveria ser estudado e implantado, sob a supervisão do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (COCEP), isso para que a pós-graduação pudesse efetivamente cumprir com seus objetivos. O COCEP, que aparecia ao final do Plano Global, no Projeto de Estatuto (ASPLAN, 1970), seria dividido em cinco câmaras, uma para cada área do conhecimento (I. Exatas, II. Biológicas, III. Humanas e IV. Letras e Artes), e uma especial, relativa à pós-graduação e à pesquisa.

A criação do Conselho de Coordenação do Ensino da Pesquisa, que em 1970 passou a integrar o Estatuto da Universidade e, cuja instalação ocorreu em 1972, foi uma decorrência dos estudos anteriores para a implantação dos preceitos da Lei n.º 5.540/68, na tentativa de tornar mais dinâmica a estrutura da Universidade. O COCEP absorveu muitas atribuições do

Conselho Universitário, ficando a cargo da supervisão das atividades de ensino e pesquisa e também da carreira docente³, com funções normativa, deliberativa e consultiva.

Na primeira resolução do COCEP (Resolução 01/72), o Reitor e presidente do Conselho, Eduardo Faraco, designou os professores Darcy Closs, Graciema Pacheco, Geraldo Brochado da Rocha, o Coronel Márlo Calvet Fagundes e o Acadêmico Alexandre Tort, para constituírem a Comissão Especial do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa, encarregada da elaboração do anteprojeto do Regimento Interno do órgão. Nessa nova estrutura, a função normativa acadêmica, antes de responsabilidade das congregações, passa a ser das Comissões de Carreira e Comissões de Extensão, em primeiro plano, das Câmaras de Ensino e da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação, em plano hierárquico intermediário, e do Plenário do COCEP, no plano hierárquico superior (VIANNA, 1971).

As quatro Câmaras de Ensino correspondentes às quatro grandes áreas de conhecimentos: I. Ciências Exatas e Tecnologia; II. Ciências Biológicas; III. Filosofia e Ciências do Homem; IV. Letras e Artes. A pesquisa e o ensino de pós-graduação estariam ligados à Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação, que passa a ser comumente conhecida por V Câmara. Essas cinco Câmaras constituíam o corpo do COCEP, sendo sua coordenação geral feita pelo Plenário do COCEP.

Além da criação do COCEP, a estrutura da Universidade mudou ao adotar os departamentos como unidade operacional básica, pretendendo atingir os objetivos que lhe eram propostos naquele momento: incrementar as atividades de pesquisa e pós-graduação, bem como os serviços de extensão; oferecer ensino de graduação em carreiras organicamente planejadas; racionalizar a oferta do ensino, evitando-se a duplicação de recursos docentes, instalações e equipamentos em atividades idênticas ou equivalentes; eliminar a compartimentalização do saber, promovendo a cooperação interdisciplinar de âmbito universitário; garantir a permanente atualização dos currículos, tanto no elenco de carreiras e cursos de extensão, quanto no próprio conteúdo de cada currículo e assegurar o planejamento acadêmico orgânico, global e integrado.

³ A Resolução 03/73 passou a exigir o título de doutorado para os cargos de professor ajunto e professor titular e o COCEP – depois transformado em Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) – permaneceu legislando sobre os concursos docentes até o ano 2000, quando a responsabilidade sobre a matéria passa para o CONSUN. Posteriormente, com as Leis 12.772/12 e 12.863/13, que reestruturam a carreira do magistério superior, a Universidade passa a exigir, a partir da Decisão n.º 164/13 do CONSUN, o título de doutorado, salvo em situações de excepcionalidade, para o ingresso no seu quadro docente.

Do ponto de vista da organização e coordenação acadêmica, na primeira reestruturação logo após a Lei n.º 5.540/68 e o Plano Global elaborado pela ASPLAN, os órgãos mais importantes eram o Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (COCEP), a Superintendência Acadêmica (SUPLAC), o Conselho de Planejamento e Desenvolvimento (COPLAD), a Comissão Permanente de Seleção e Orientação (COPERSO) e a Comissão Permanente de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (COPERTIDE). Destes órgãos, apenas o COCEP não era subordinado diretamente ao Reitor, sendo, no entanto, presidido por ele.

Apesar dessas mudanças na estrutura a falta de regulamentação inicial levou a diferentes modelos de pós-graduação na Universidade: alguns cursos de pós-graduação estavam vinculados diretamente à Reitoria; outros, à direção das Unidades a que pertenciam; e outros que mantinham íntima relação com o Departamento de origem, inclusive, com o chefe do Departamento exercendo simultaneamente a presidência do Conselho de professores do programa de pós-graduação (BARBOSA, 1991). Segundo o autor, as vantagens iniciais dessa indefinição foram grandes, permitiram que os cursos de pós-graduação praticassem políticas próprias de captação de recursos humanos, financeiros e materiais, que elevaram seu grau de significância e riqueza frente aos Departamentos. Porém, essa não foi uma característica exclusiva da UFRGS, de acordo com Josué Mendes (1976),

nesta fase de implantação da pós-graduação, como seria de se esperar, a inexperiência gera muitas falhas. Enquanto em algumas universidades as atividades de pós-graduação ganharam até foro de autonomia, em outras são mantidas em status de inferioridade com relação às atividades de graduação, o que é simplesmente inadmissível. Os professores encarregados desses cursos são, em geral, responsáveis também pelas matérias de graduação. Por vezes, entretanto, a sobrecarga de tarefas de graduação imposta pelo departamento deixa-lhes pouco tempo para cuidar satisfatoriamente dos alunos de pós-graduação (MENDES, 1976, p. 44).

Tendo em vista essa realidade, cabe ressaltar o importante papel que os Centros Regionais de Pós-Graduação tiveram, apesar da pequena vida institucional (1968-1973), na organização inicial e na coordenação de uma forma descentralizada. O CRPG Sul, já destacado algumas vezes ao longo deste trabalho, desempenhou um importante papel tanto para a UFRGS, quanto para a pós-graduação em nível nacional.

O Centro Regional de Pós-Graduação para a região sul, criado pelo Decreto n.º 67.350, de 6 de outubro de 1970, teve como sede a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, isso porque a UFRGS já possuía iniciativas individuais ou setoriais pioneiras no esforço de investigação. Entretanto, o que faltava ainda à Universidade – e que era uma situação comum a quase todas – era uma política integrada, que assegurasse a priorização de esforços e

estabelecesse normas internas, no sentido de aprimorar e desenvolver os cursos de graduação e pós-graduação. Coube à UFRGS, portanto, como sede do CRPG, assumir sua posição de destaque na região, desenvolvendo planejamento e regulamentação própria para a pós-graduação como um modelo.

O Centro Regional Sul, como ressalta Darcy Closs (2002), seu ex-diretor, ganhou mais notoriedade pelo esforço pioneiro de planejamento regional em conjunto com as seis universidades existentes nos três estados da região. As diretrizes do CRPG Sul induziram as universidades participantes a elaborar um planejamento estratégico institucional, com levantamento do número de docentes, titulação e linhas de pesquisa. Por exemplo, a UFRGS pôs em prática um planejamento baseado na definição de áreas de interesse institucional para implantação de novas linhas de pesquisa/cursos de mestrado e na avaliação do corpo docente baseada nos indicadores de titulação, dedicação à instituição, número de horas/aula, potencialidades para participar no ensino e na pesquisa, bem como áreas fortes e fracas.

Deste planejamento inicial da UFRGS surgiu uma relação de objetivos:

- a) Investimentos nos docentes só com graduação, observando a competência e a excelência na sala de aula, fatores de atração e de manutenção de alunos;
- b) Identificação dos docentes só com graduação que deveriam ser substituídos progressivamente por titulados com pós-graduação;
- c) Apoio aos docentes com título de especialista para participar de curso de mestrado;
- d) Investimento nos docentes com título de mestre visando à obtenção do doutorado;
- e) Definição antecipada das linhas de pesquisa nas quais os futuros mestrados e doutorandos deveriam concentrar-se, objetivando não só reforçá-las e/ou consolidá-las como também abrir novas possibilidades de criação de cursos de mestrado;
- f) Avaliação do aproveitamento dos docentes nas linhas de pesquisa consideradas prioritárias durante o curso e, em especial, na fase final de obtenção do título de mestre ou doutor;
- g) Avaliação de todo o corpo docente visando a estabelecer estratégias da política institucional de cursos de extensão e de pós-graduação *lato sensu*;
- h) Avaliação das potencialidades de utilização dos recursos humanos institucionais no desenvolvimento de pesquisas relativamente simples, mas de impacto local ou regional (CLOSS, 2002, p. 175–176).

Esses objetivos faziam parte de uma preocupação geral das universidades em adaptar-se aos novos dispositivos, que passaram a incluir em seus estatutos e regimentos gerais regulamentação administrativa e acadêmica específica para a pós-graduação. Segundo Eva Barbosa (1991), uma política de pós-graduação que pretendesse melhorar o desempenho conjunto da Universidade não poderia prescindir de dois tipos de mecanismos: 1º) do estabelecimento de normas mínimas padronizadas para todos os cursos, com o objetivo de garantir um certo patamar mínimo de desempenho para os programas; 2º) da definição de uma

modalidade de controle sistemático e em intervalos regulares por parte de uma instância superior às Comissões Coordenadoras, com a função de disciplinar os programas, verificando se cumprem as exigências mínimas previamente estabelecidas.

Com isso, pode-se perceber que a fase de implementação da política de pós-graduação no Brasil pós década de 1960 foi marcada por mudanças, adaptações e medidas tomadas a nível institucional que objetivavam uma rápida ampliação da pós-graduação. Por isso, pouco tempo depois, a UFRGS, em nova reestruturação, passa a se organizar administrativamente por meio de pró-reitorias, que já eram incentivadas pela CAPES como instâncias intermediadoras entre a agência e os programas de pós-graduação.

Uma das primeiras iniciativas do Reitor Homero Só Jobim (1976-1980) foi a apresentação da proposta de alteração do Estatuto e do Regimento Geral da Universidade. O projeto propunha, fundamentalmente, a substituição das duas Superintendências (Administrativa e Acadêmica) por seis Pró-Reitorias: três responsáveis pela execução das atividades-fim (de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação e de Extensão), e três responsáveis pela execução das atividades administrativas (de Planejamento, de Assistência à Comunidade Universitária e de Administração). A proposta de atualização foi aprovada pelo Conselho Universitário e pelo COCEP em sessão de 27 de julho de 1976 e posteriormente pelo Conselho Federal de Educação (UFRGS, 1980).

A criação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP) marcaria a separação das instâncias administrativo-decisória (PROPESP) e acadêmico-decisória (V Câmara), antes a cargo apenas da V Câmara. Ou seja, à PROPESP coube a coordenação, supervisão e direção das atividades de ensino e pós-graduação, enquanto a V Câmara ficou com a responsabilidade de definir a política do ensino de pós-graduação e da pesquisa em toda a Universidade. A V Câmara era composta por: um representante de cada área fundamental escolhido em cada uma delas, pelo princípio igualitário, entre todas as unidades universitárias; dois representantes escolhidos entre os pesquisadores da Universidade; um representante da Associação dos Pesquisadores do Rio Grande do Sul; um representante da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul; um representante dos estudantes de pós-graduação.

Essa nova organização, posterior à reestruturação universitária de 1968, desagradou parte do corpo docente, como foi ressaltado em publicação da própria Universidade, “Reforma Universitária: pressupostos gerais e implantação na UFRGS”, de 1977. Antes as

linhas de relacionamento dos professores com os superiores eram diretas, reportando-se ao catedrático ou ao Diretor; com a “reforma” foi criada uma malha complexa de relações, que relaciona os docentes ao Chefe do Departamento, à Comissão de Carreira, ao Diretor da Unidade, aos Conselhos, Comissões, Pró-Reitorias e órgãos da Administração Central da Universidade.

Entretanto, pelo ponto de vista contrário, a reestruturação promoveu maior centralização, o que dava maior poder e maior capacidade de planejamento à reitoria, como reforça Luiz Duarte Vianna (1971). Essa mudança favoreceu o melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais, além de alterar os processos internos de tomada de decisão.

Para além das modificações na estrutura administrativa, foram feitas diversas modificações na estrutura acadêmica (Quadro 2), que buscavam criar uma Universidade Sistêmica, organicamente integrada e flexível, o que facilitava o planejamento e a criação de novas disciplinas e cursos, por exemplo, após o fim das cátedras. A Universidade, antes da década de 1960, era um conglomerado de escolas profissionais, com um currículo rígido, duplicação de disciplinas e cátedras e ausência de cursos de pós-graduação e de pesquisa.

Quadro 2 - Comparação das Principais Modificações na Estrutura Acadêmica da UFRGS

	PRÉ-REFORMA	PÓS-REFORMA
Estrutura básica	cátedra	departamento
Planejamento curricular e política educacional	a cargo das Congregações	a cargo das Comissões de Carreira, coordenadas pelas Câmaras e pelo COCEP
Concurso vestibular	por curso, a cargo das Faculdades ou Escolas	unificado na execução e único para toda UFRGS
Matrículas	por série	por disciplina
Disciplinas	anuais ou semestrais, a cargo do catedrático	semestrais, a cargo do departamento
Avaliação	notas mínimas, a critério de cada Faculdade	sistema de conceito

Fonte: adaptado de Vianna (1971, p. 50-53)

Apesar dos avanços, a Universidade precisaria enfrentar alguns problemas, como a articulação entre os programas de pós-graduação e pesquisa e a estrutura administrativa da Universidade, bem como a aproximação mais efetiva da pesquisa ao ensino e da pós-graduação à graduação. Em muitos casos, conforme avaliação da própria UFRGS (1977), o desenvolvimento da pós-graduação, cercado de estímulos próprios (hora-aula contada em dobro, suplementos salariais, prestígio e status acadêmico), prejudicava a qualidade do ensino de graduação.

Dentro da função de pesquisa, além da pretendida integração com o ensino, havia a preocupação com o desenvolvimento de sua capacidade, utilizando-se como estratégia o estímulo aos cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, e ao tempo integral universitário. Nesse

sentido, a pós-graduação começa a ser regulamentada na Universidade, conforme Eva Barbosa (1991), a partir da Portaria 1408, de 1971, assinada pelo então Reitor Eduardo Faraco. Esse documento, bem como a Resolução n.º 5/83 do CFE, embora estipulasse o formato mínimo para o funcionamento da pós-graduação, foi omissivo a respeito de aspectos importantes, como, por exemplo, a configuração do corpo docente.

Inúmeras vezes tenho ouvido de pessoas que acompanharam a implantação da pós-graduação na nossa Universidade que a decisão de não vincular os cursos de pós-graduação aos Departamentos teve por objetivo evitar sua subordinação à burocracia pesada e tortuosa que os caracteriza. Deste modo garantia-se maior agilidade e flexibilidade de atuação à pós-graduação, condições indispensáveis para seu desenvolvimento (BARBOSA, 1991, p. 16).

O Estatuto da UFRGS e o Regimento Geral, até então em vigência, não se preocupavam em definir a posição a ser ocupada pelos cursos de pós-graduação na estrutura administrativa e decisória da Universidade, o que levou à adoção e à coexistência de diferentes formas de relação entre os cursos e as estruturas. Em alguns casos, por exemplo, os cursos de pós-graduação eram vinculados diretamente à Reitoria, em outros, à direção das unidades ou até mesmo ao departamento de origem, quando, por vezes, o chefe do departamento acumulava a função de presidente do conselho de pós-graduação.

Essa indefinição trouxe vantagens e desvantagens à Universidade, por um lado permitiu que os cursos de pós-graduação tivessem maior autonomia para praticar políticas próprias de captação de recursos humanos, financeiros e materiais e se desenvolver em um espaço de tempo menor. Porém, em programas com um conjunto de professores não tão homogêneo quanto à qualificação – ou que não houvesse forte senso de pertencimento – a articulação entre ensino e pesquisa e graduação e pós-graduação tornava-se problemática.

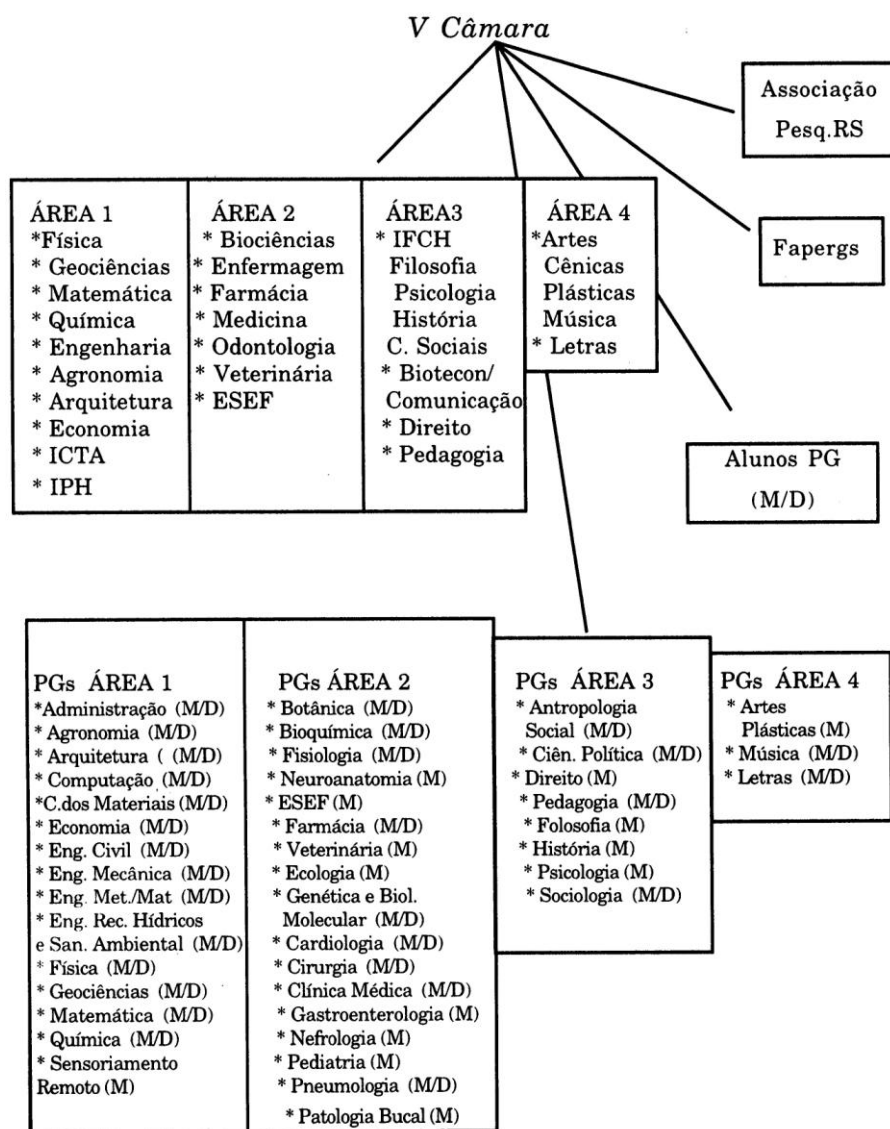
De fato, a institucionalização da pós-graduação, visando ao desenvolvimento da pesquisa, só foi ocorrer no início da década de 1970, quando da reformulação do Estatuto da UFRGS, fundamentado na reestruturação universitária de 1968. Porém, cabe ressaltar que a pesquisa já vinha sendo estimulada internamente desde a criação da Comissão de Pesquisa, em 1956, e do Conselho de Pesquisas, em 1964, ambos na gestão do Reitor Elyseu Paglioli. Esse estímulo prosseguiu com a Câmara Especial de Pós-Graduação e Pesquisa, criada em 1971, que se manteve como o espaço institucionalizado de discussão e deliberação sobre a pesquisa e a pós-graduação na UFRGS até 1996, quando da criação de um novo Estatuto.

A Câmara Especial, ou como já se viu, a V Câmara, teve sua criação vinculada à reestruturação pós Lei n.º 5.540/68, conforme consta no artigo 45 do Estatuto e no artigo 56

do Regimento Geral da Universidade, como o foro regimental de discussão sobre a pesquisa e a pós-graduação que se realizavam na Universidade. Como lembra Marília Morosini (1997), o professor Darcy Closs foi eleito como primeiro presidente dessa Câmara, tendo como vice o professor Walter Otto Cybis, representante da área de Tecnologia e Ciências Exatas.

A composição da V Câmara (Figura 6) constava de: um representante de cada área fundamental escolhido em cada uma delas, pelo princípio igualitário entre todas as unidades universitárias; um representante de cada área fundamental, escolhido em cada uma delas, dentre os cursos de pós-graduação existentes; dois representantes escolhidos dentre os pesquisadores da Universidade; um representante da Associação dos Pesquisadores do RS; um representante dos estudantes de pós-graduação.

Figura 6 - Composição Estatutária da V Câmara



Fonte: Morosini (MOROSINI, 1997, p. 324)

Também cabe ressaltar que, desde a criação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, o Pró-Reitor da PROPESP acumulava também a função de presidente da V Câmara, situação que permaneceu até a década de 1980, quando houve a desvinculação entre esses mandatos, que passaram a ser cumpridos por pessoas diferentes.

Esta nova orientação busca delinear as fronteiras de competência diferenciada, visando ampliar a autonomia decisória de ambas. A PROPESP, como parte integrante da Administração Central, não deve interferir, em suas atribuições de coordenação e executivas, nas funções avaliativas e de exame de mérito da V Câmara, no âmbito de sua competência. Como aplicação concreta dessa nova orientação definida de comum acordo, o Presidente da V Câmara não é mais o substituto legal do Pró-Reitor em seus impedimentos e este não mais participa das reuniões da V Câmara, salvo através de visitas periódicas para ouvir seus membros ou informá-los sobre assuntos de interesse mútuo. A Pró-Reitoria deixou de ser, também, a sede física da Câmara, que passou a utilizar as salas destinadas ao COCEP (PROPESP, 1988, Inf. 01/85).

Posteriormente, com o crescimento do número de cursos de pós-graduação, das atividades de pesquisa, do corpo docente e discente da universidade, foram sendo realizadas novas alterações na estrutura. Por exemplo, desde a sua criação, a V Câmara realizava funções para além daquelas definidas inicialmente (MOROSINI, 1997), o que levou à resolução n.º 17/83 da Câmara Especial, assinada pelo professor Darcy Dillenburg, para diferenciar as atribuições das comissões coordenadoras dos cursos de pós-graduação e da V Câmara, que era a instância deliberativa superior. Anos depois, no início da gestão do Reitor Helgio Trindade, a função executiva da PROPESP foi subdividida com a criação da Pró-Reitoria Adjunta de Pesquisa, a cargo do professor José Vicente Tavares dos Santos.

No início do ano de 1994, devido à urgência e à impossibilidade de reunir quorum para uma reunião do COCEP, o Reitor Helgio assinou a Resolução n.º 06/94 (referendada pelo Plenário do Conselho na Resolução n.º 07/94, de 30 de março), que definia as novas normas da pós-graduação *stricto sensu* na UFRGS, matéria regida até então pela Portaria 1.408/71. A Resolução n.º 06/94 estabelecia que o objetivo fundamental da pós-graduação da UFRGS era a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de ensino, de pesquisa e de desenvolvimento, bem como que os docentes e orientadores, a partir de então, deveriam possuir o título de Doutor, dedicar-se à pesquisa e ter produção científica continuada, além de serem aprovados pela Comissão Coordenadora (decisão que deveria ser ainda homologada pela V Câmara). Salvo em casos especiais, a juízo do CFE, o título de Doutor poderia ser dispensado para docentes que possuíssem alta qualificação, experiência e produção científica.

Durante esse período, também estava em elaboração o novo Estatuto e Regimento Geral da UFRGS, processo que foi concluído após 43 reuniões extraordinárias do Conselho Universitário, especialmente convocadas, com unânime aprovação de todos os membros do Conselho Universitário na sessão de 23 de setembro de 1994. A partir dessas mudanças, se buscava:

a consolidação dos Mestrados e a criação de novos Doutorados; a mudança das normas de pós-graduação, que não foram modificadas desde a implantação do sistema de pós-graduação na UFRGS; a melhoria da qualidade dos cursos de pós-graduação “*stricto sensu*”, a partir das avaliações desenvolvidas pela CAPES; a dinamização dos cursos de especialização, especialmente buscando a atender novas demandas; e, finalmente, espaço de discussão da pós-graduação, além da tradicional função desempenhada pela Câmara Especial de Pós-Graduação no sentido de assegurar um alto nível das atividades da área. [...] Com o objetivo de democratizar e qualificar o processo de definição de políticas e diretrizes relativas ao ensino de pós-graduação, foi criado em abril de 1993, o Fórum da Pós-Graduação “*stricto sensu*”, pró-reitores da PROPESP, integrantes da V Câmara do COCEP e representação estudantil. Entre outras realizações, o fórum elaborou, em colaboração com a câmara, a nova proposta para a regulamentação da pós-graduação (UFRGS, 1996, p. 48;55).

É notório que com a Lei n.º 5.540/68 a pós-graduação passa a ser contemplada “como instrumento capital para a transposição do obsoletismo e da dependência para a modernização, através do desenvolvimento científico” (FELDENS et al., 1990, p. 3). As próprias diretrizes da pós-graduação foram ali colocadas, em termos de formação de pesquisadores e também da formação de professores para o ensino superior. Entretanto, algumas medidas já vinham sendo tomadas pela UFRGS antes mesmo de 1968. Na Faculdade de Filosofia, por exemplo, como relembra Maria Estela Dal Pai Franco (1991), o sistema de créditos, as disciplinas de caráter obrigatório e opcional (bem como os pré-requisitos) e a semestralidade haviam sido implantados em 1964. Em 1967, a Faculdade de Filosofia foi desmembrada, dando origem a oito novas unidades: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Instituto de Química, Instituto de Física, Instituto de Biociências, Instituto de Matemática, Instituto de Geociências e Instituto de Letras. Os institutos já possuíam uma pré-disposição maior à pesquisa.

A educação pós-graduada, por sua vez, também começa a ser implantada na UFRGS antes mesmo da reestruturação proposta pelo governo em 1968, como pode ser observado no Quadro 3, a partir da criação do doutorado em Genética, em 1963, com a colaboração de dois professores estrangeiros, Ives Townsend e William Milstead, contratados graças ao auxílio da CAPES (GUEDES; SANGUINETTI, 1994). O doutorado em Genética iniciou suas atividades em 1964, juntamente com outros cursos, como o mestrado em Economia Rural (1963), o doutorado em Física (1964) e os mestrados em Agronomia (1965), Sociologia Rural (1965),

Física (1968) e Geociências (1968). Ao final dos anos 60, já estariam em funcionamento oito cursos de mestrado e dois de doutorado.

Quadro 3 - Origem e Vinculação dos Primeiros Cursos de Pós-Graduação da UFRGS

CURSO	TÍTULO	ANO	ORIGEM	VINCULAÇÃO
Economia e Sociologia Rural	M	1963	Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas (IEPE), apoio: USAID e Fund. Rockefeller e Fund. Ford	Departamento de Ciências Econômicas
Física	D	1964	Inst. de Física, com a colaboração dos professores Theodor August J. Maris e John David Rogers	Departamentos do Instituto de Física
Genética	D	1964	Prof. Antonio Cordeiro, Francisco Salzano e Casemiro Tondo, colaboração: Ives Townsend e William Milstead	Departamento de Genética
Agronomia	M	1965	Convênio USAID/Wisconsin	Departamentos da Unidade
Sociologia Rural	M	1965	Separação do Mestrado em Economia Rural	Depto. Ciências Econômicas
Geociências	M	1968	Apoio do MEC, que cria a Campanha de Formação de Geólogos (CAGE), visando à exploração petrolífera	Instituto de Geociências
Ciências Biológicas: Botânica	M	1969	Instituto do Ciências Naturais, com a liderança do Prof. Alarich Rudolf Schultz	Departamento de Botânica
Hidrologia Aplicada	M	1969	Plano de Operações Brasil/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)	Instituto de Pesquisas Hidráulicas
Medicina Veterinária: parasitologia	M	1969	Disciplina de Doenças Parasitárias, ministrada pelo Prof. Pedro Cabral Gonçalves	Isolado
Ciências Biológicas: Fisiologia	M	1970	Instituto de Fisiologia Experimental, apoio: CAPES e Fund. Rockefeller para o Convênio com Prof. Bernardo Houssay, Prêmio Nobel de Medicina e Fisiologia	Instituto de Fisiologia Experimental
Engenharia Civil	M	1970	Auxiliares do Prof. Luiz Duarte Viana: Walter Otto Cybis, José Serafim Franco e Syllas Grazia	Departamento de Eng. Civil e Escola de Engenharia
Farmácia	M	1970	Grupo de professores da Faculdade de Farmácia	Faculdade de Farmácia
Planejamento Urbano e Regional	M	1970	Depto. de Urbanismo, Gabinete de Planejamento Urbano e Regional, coord. do Prof. Jorge Francisoni	Departamentos da Escola de Arquitetura
Odontologia Social	M	1971	Centro de Pesquisas em Odontologia Social, apoio: Fund. Kellogg	Faculdade de Odontologia
Administração	M	1972	Departamental, apoio: Michigan State University e Escola de Adm. de Empresas de São Paulo	Departamento de Ciências Administrativas
Economia	M	1972	IEPE, apoio: Fund. Rockefeller e Fund. Ford	Departamentos da FCE
Educação	M	1972	Faculdade de Educação, apoio: USAID e Prof. Ray Arthur Chesterfield	Faculdade de Educação
Medicina: Gastroenterologia	M	1972	Departamento de Medicina Interna, com apoio do Departamento de Cirurgia	Departamentos de Med. Interna e Cirurgia
Medicina: Nefrologia	M	1972	Colegiado do Departamento de Medicina Interna	Depto. de Medicina Interna
Medicina: Pneumologia	M	1972	Colegiado do Departamento de Medicina Interna	Depto. de Medicina Interna
Ciência da Computação	M	1973	Parceria do Centro de Processamento de Dados (CPD) com o Instituto de Física	CPD
Engenharia Metalúrgica	M	1973	Departamentos de Metalurgia e Materiais	Departamentos de Metalurgia e Materiais
Letras	M	1973	Instituto de Letras, com a coordenação do projeto pelo Prof. Albino de Bem Vieira	Instituto de Letras
Sociologia e Ciência Política	M	1973	Coordenação de Francisco Ferraz, apoio: Programa de Parceria <i>Ökumenisches Studienwerk</i> (Obra Ecumênica de Estudos)	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Enfermagem	M	1976	Coordenação de Maria Elena Nery, assessoria: Org. Pan-Americana de Saúde (OPS) e Org. Mundial da Saúde (OMS)	Escola de Enfermagem
Medicina: Cardiologia	M/D	1976	Hospital de Clínicas de Porto Alegre e Instituto de Cardiologia, com a coordenação do Prof. Eduardo Faraco	Serviço de Cardiologia do HCPA

*M = Mestrado; D = Doutorado.

Fonte: Adaptado UFRGS (1986)

Como há um certo desencontro entre as datas de criação, de aprovação interna, de credenciamento pelo CFE, se convencionou adotar, neste trabalho, para fins de padronização, o ano de início das atividades dos cursos de pós-graduação. No entanto, o que chama a atenção no Quadro 3 foram os apoios externos que a Universidade recebeu, praticamente em todas as áreas, para a criação dos primeiros cursos de pós-graduação. Segundo Gerhard Jacob (2011), as principais apoiadoras eram as fundações Rockefeller e Ford, as agências de pesquisa financiadas pelas Forças Armadas dos Estados Unidos, o Conselho Britânico, o governo francês (através do ORSTOM, em tradução livre: Escritório de Pesquisa Científica e Técnica Exterior) e, sobretudo, os acordos de cooperação com a Alemanha. A partir de bolsas do DAAD (o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico), da Fundação Humboldt, dos convênios com universidades e agências de fomento e, inclusive, do apoio de fundações religiosas, a UFRGS recebeu um impulso importante para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.

No que diz respeito às Ciências Humanas, por exemplo, já no início da década de 1960 foram estabelecidos os primeiros contatos com as Universidades de Dortmund e Münster, que resultaram em profícuos e duradouros intercâmbios para a capacitação docente, dando o suporte para a formação de um curso de mestrado e após de um doutorado, em Sociologia, Ciência Política e Antropologia. No entanto, no âmbito dos acordos de cooperação técnica que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação na UFRGS, quatro projetos se destacaram pelas proporções alcançadas: I. Veterinária, seguindo os contatos iniciados na década de 1950, os intercâmbios com a Escola Superior em Medicina Veterinária de Hannover objetivavam a formação de massa crítica na área; II. Farmácia, um projeto de cooperação entre UFRGS e a Universidade de Münster iniciado na década de 1960, também envolvendo o intercâmbio de alunos e docentes entre ambas as universidades; III. Engenharia, onde já pré-existia um grupo bem estruturado de metalurgia, que se expandiu a partir da parceria com a Universidade Técnica de Aachen; e IV. Ecologia, que com o crescimento do interesse e a criação de novos de grupos de pesquisa, teve de ir buscar apoio no exterior, firmando um convênio com a Universidade de Saarbrücken (JACOB, 2011).

Cabe destacar também o papel exercido por Antônio Estavam Pinheiro Cabral para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação na UFRGS. Antônio Cabral, formado em Matemática pela UFRGS, estagiava no Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, criado por Cesare Lattes, quando foi convidado a retornar à UFRGS. Conforme Paulo Guedes e Yvonne Sanguinetti (1994), Cabral condicionou sua volta à criação de um centro de pesquisas em

Física e conseguiu apoio de professores influentes, como Bernardo Geisel e Luís Pilla, que conseguiram convencer o Reitor Elyseu Paglioli a aceitar a proposta. O Centro, criado em 1953, contribuiu para transformar a Universidade, de uma instituição dedicada primordialmente ao ensino, em uma instituição de pesquisa e de produção de conhecimento.

A expansão e o desenvolvimento da pós-graduação na UFRGS vão seguir em ritmo mais acelerado a partir da década de 70, como pode ser visto na Tabela 9. Apenas de 1970 à 1976 foram criados 17 novos cursos de mestrado e três de doutorado, muito em decorrência dos novos estímulos gerados pelas políticas governamentais.

Tabela 9 - Cursos de Pós-Graduação da UFRGS em 1976

INÍCIO DAS ARIVIDADES	CURSO	CRED. CFE	TÍTULO	MATRÍCULA		MATRÍCULA	
				Até 1972	1976	1976	Total
1963	Economia Rural	229/83	M	105	39	7	43
1964	Física	021/86	D	32	57	4	18
1964	Genética	674/85	D	14	17	2	16
1965	Agronomia	865/85	M	187	1960	31	156
1965	Sociologia Rural	605/89	M	45	19	2	25
1968	Física	021/86	M	8	9	9	53
1968	Geociências	719/89	M	45	62	15	62
1969	Ciências Biológicas: Botânica	598/90	M	15	38	1	11
1969	Hidrologia Aplicada	521/86	M	106	39	8	52
1969	Medicina Veterinária	566/87	M	16	75	8	23
1970	Ciências Biológicas: Fisiologia	171/90	M	-	17	-	-
1970	Engenharia Civil	344/84	M	48	76	7	25
1970	Farmácia	710/86	M	39	34	4	22
1970	Genética	674/85	M	21	27	6	35
1970	Planejamento Urbano e Regional	715/81	M	30	22	5	5
1971	Odontologia Social	S/I	M	14	48	4	11
1972	Administração	075/87	M	26	121	23	24
1972	Economia	381/90	M	20	64	2	6
1972	Educação	534/81	M	43	206	24	34
1972	Geociências	719/89	D	8	24	-	-
1972	Medicina: Gastroenterologia	328/87	M	14	33	-	-
1972	Medicina: Nefrologia	479/84	M	20	26	1	1
1972	Medicina: Pneumologia	790/87	M	13	31	6	10
1973	Ciência da Computação	541/84	M	-	63	14	24
1973	Engenharia Metalúrgica	090/85	M	-	72	5	5
1973	Letras	041/86	M	-	87	7	8
1973	Sociologia e Ciência Política	S/I	M	-	41	-	-
1976	Enfermagem	S/I	M	-	40	-	-
1976	Medicina: Cardiologia	565/89	M	-	10	-	-
1976	Medicina: Cardiologia	565/89	D	-	4	-	-
TOTAL	(M) Mestrado		26	839	1557	189	635
	(D) Doutorado		4	30	54	6	34

*S/I Sem informação

Fonte: Adaptado de Oliveira (1977, p. 51) e UFRGS (UFRGS, 1976a, 1978b, 1990)

Como se pôde observar, a área que mais se destacava era a das Ciências Biológicas, seguindo-se das Ciências Exatas. A única área que não oferecia curso de pós-graduação *stricto sensu*, até então, era a das Artes. Além disso, a Tabela 9 mostra que, entre 1972 e 1976, houve um acréscimo de 85,6% na matrícula de pós-graduação, em nível mestrado e, de 80% em nível de doutorado.

Estas características de expansão gradativa e autocontida com abrangência em todos os setores, que tem marcado o desenvolvimento do sistema de pós-graduação da UFRGS, tem sido obra do zelo e exigência da Câmara Especial de Pós-Graduação e

Pesquisa do COCEP, que com rigorismo somente aconselha aos colegiados superiores a concessão de autorização para novo curso funcionar, após estar segura da maturidade e qualidade científica da área que pretende criá-lo (OLIVEIRA, 1977, p. 52).

Em 1977 tiveram início as atividades dos cursos de mestrado em Bioquímica e Ecologia, totalizando um conjunto 32 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, 28 de mestrado e quatro de doutorado. No mesmo ano ingressaram 421 novos alunos no mestrado e 18 no doutorado, tendo sido titulados 218 mestres e sete doutores (UFRGS, 1978b). No ano seguinte, foram aprovados pela V Câmara os cursos de mestrado em Matemática, Medicina-Psiquiatria e Ciências Biológicas-Neuroanatomia, todos para ter início das atividades ainda em 1978.

Entretanto, cabe observar também os problemas desse período, como o fato de os cursos de pós-graduação gozarem de privilegiado financiamento e autonomia, o que, na avaliação do então Reitor Ivo Wolff, gerava dificuldades na tentativa de garantir certo grau de uniformidade na pós-graduação, em matéria administrativa, por exemplo, no calendário acadêmico, no estabelecimento de taxas, em registros escolares etc. (UFRGS, 1976b). Ou, como lembra Maria Estela Dal Pai Franco (1991), a autonomia permitia a contratação de professores de outras instituições, do país e do exterior, diretamente pelo curso e não por meio do departamento, o que ocorria também na contratação de pessoal técnico administrativo, que se dava através de convênios.

Em relação ao quadro docente deste período, exemplificado pela Tabela 10, percebe-se que os percentuais de professores com titulação de mestre (14,6) e doutor ou equivalente (16) ainda eram baixos, apesar do esforço dos docentes em prosseguir sua formação. O número de professores matriculados em cursos de mestrado ou doutorado era praticamente o mesmo número daqueles que já possuíam a titulação, embora seja facilmente perceptível que a busca pela formação pós-graduada era maior entre auxiliares e assistentes, talvez pelo incentivo à progressão e pelo fato de os docentes titulares e adjuntos já estarem envolvidos em atividades de pesquisa. Por exemplo, conforme dados colhidos pela própria UFRGS (1976a), de cada três docentes da Universidade um deles já estava envolvido em atividades de pesquisa, totalizando um número 591 professores pesquisadores.

Tabela 10 - Situação do Quadro Docente da UFRGS em 1975

CATEGORIA	REGIME DE TRABALHO				TITULAÇÃO					EM ANDAMENTO	
	12h	24h	40h	DE	Total	Grad./Esp.	Mestr.	Doutor.	Livre Doc.	Mestr.	Doutor.
Titular	72	68	22	83	245	116	8	10	111	2	2
Adjunto	112	97	25	94	328	164	17	63	84	7	3
Assistente	245	151	48	175	619	365	225	10	19	53	58
Auxiliar de Ensino	464	159	25	42	690	660	25	4	1	184	12
Totais	893	475	120	394	1882	1305	275	87	215	246	75

Fonte: UFRGS (1976b)

Embora necessária, a capacitação do quadro docente possuía diversos gargalos. Por exemplo, existia grande disparidade entre os departamentos com relação ao número de docentes titulados – os departamentos associados a cursos de pós-graduação possuíam índices mais altos de pessoal titulado – o que também estava correlacionado com os índices de pessoal em tempo integral e dedicação exclusiva (UFRGS, 1976c). Além disso, grande parte dos docentes da UFRGS se matriculava nos próprios cursos de pós-graduação, procurando não abandonar suas funções (por falta de recursos humanos e financeiros para substituí-los), o que aumentava consideravelmente o tempo para obtenção da titulação. Isso fez com que a UFRGS organizasse o seu Plano Institucional de Capacitação Docente (PICD), a fim de acelerar o processo de habilitação e aprimoramento do seu corpo docente.

O PICD, que foi elaborado pela Comissão de Desenvolvimento de Recursos Humanos (vinculada à Superintendência Acadêmica) e aprovado pela Câmara Especial de Pós-Graduação e Pesquisa, procurava atender às diretrizes do II Plano Nacional de Desenvolvimento, ao I PNPG e também à política de desenvolvimento da própria Universidade. Os recursos para a realização do Plano eram oriundos da CAPES, no que se refere à concessão de bolsas, taxas escolares e auxílios viagens, do Departamento de Assuntos Universitários (DAU/MEC), para a contratação de substitutos e ajuda a recém graduados, e também da UFRGS, para manutenção dos salários e criação de condições relacionada à absorção dos docentes qualificados. Somente em 1976, ano de criação do programa, 41 docentes se afastaram para a realização de cursos no país e no exterior, o que implicava na contratação de igual número de professores substitutos (UFRGS, 1976a). Em 1977 já eram 57 professores afastados, 39 no país, a maioria (28) para a realização de mestrado, e 18 no exterior, 16 dos quais para o doutorado (UFRGS, 1978b).

Ainda assim, como o número de bolsas e auxílios era maior que a demanda interna dos docentes da UFRGS, a resolução 13/76 do COCEP permitiu a inclusão de candidatos sem vínculo permanente com a Universidade nos Planos e Programas de Aperfeiçoamento de

Pessoal Docente (UFRGS, 1978b). Foram beneficiados com o auxílio para a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, naquele ano, 18 bolsistas, que após a conclusão do curso, deveriam vincular-se à UFRGS para exercício da docência, conforme constava no Termo de Acordo.

As medidas tomadas pela UFRGS surtem resultado, conforme pode ser percebido na Tabela 11, o número total de professores no período de 1979 a 1994 permanece praticamente inalterado, entretanto, o número de professores apenas com o nível de graduação caiu quase 55%, enquanto o número docentes com mestrado e doutorado aumentou consideravelmente. O quadro docente, que possuía 42% de professores pós-graduados em 1979, passou a ter 67% dos professores com pós-graduação *stricto sensu* em 1994, ou seja, mestres (35%) e doutores (32%).

Tabela 11 - Titulação dos Docentes da UFRGS (1979-1994)

TITULAÇÃO	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
Graduados	718	721	770	743	695	675	765	696	623	589	562	544	533	499	503	323
Especializados	622	619	583	580	552	538	577	581	594	602	579	566	540	459	466	434
Mestres	517	543	610	634	662	660	706	756	769	767	768	811	814	814	889	817
Doutores	468	489	493	511	508	481	494	517	549	577	553	562	558	558	703	752
TOTAL	2.325	2.372	2.456	2.468	2.417	2.354	2.542	2.550	2.535	2.535	2.462	2.483	2.445	2.330	2.561	2.326

Fonte: UFRGS (1980, 1981) e PROPLAN (1993, 1996)

Além da análise da evolução da qualificação geral do quadro docente da Universidade, é importante também observar a evolução do número de professores doutores por área do conhecimento (Tabela 12). Dessa forma, é possível perceber que a Área I, das Ciências Exatas, foi a que mais contribuiu para a elevação dos índices gerais da UFRGS, passando de cerca de 41% do total de doutores em 1979, para 48% em 1994, enquanto a Área II diminuiu sua participação (de 40% para 32%) e as Áreas III e IV conseguiram manter estáveis os seus índices, em torno de 14% e 5%, respectivamente.

Tabela 12 - Número de Professores Doutores por Área (1982-1994)

ÁREAS	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
Exatas	190	201	199	208	208	201	213	229	256	270	255	258	264	273	331	362
Biológicas	187	191	196	195	190	178	180	183	175	176	165	170	171	176	230	242
Humanas	65	71	74	80	82	77	76	80	88	99	102	101	98	83	103	107
Letras e Artes	26	26	24	28	28	25	25	25	30	32	31	33	25	26	36	39
TOTAL	468	489	493	511	508	481	494	517	549	577	553	562	558	558	700	750

Fonte: UFRGS (1980, 1981) e PROPLAN (1993, 1996)

Esses dados com relação aos docentes auxiliam no entendimento da forma como se deu a própria evolução dos cursos de pós-graduação da UFRGS. A área que abrigasse o maior

número de professores doutores possuía, hipoteticamente, maior capacidade para desenvolver novos cursos de pós-graduação, e foi o que acabou se confirmando, como poderá ser visto a seguir.

Na década de 1980, uma nova fase da pós-graduação teve início na Universidade, alcançando um novo patamar. A Tabela 13 vai mostrar que o número de doutorados passou de cinco, em 1980, para 16 em 1988 e praticamente dobrou até 1994. O sistema de pós-graduação da UFRGS, portanto, estava se consolidando e se preparando para a nova onda de expansão que ocorreria a partir dos anos 2000.

Tabela 13 - Cursos de Pós-Graduação da UFRGS por Área (1980-1994)

ÁREAS	CURSOS	1980	1982	1984	1986	1988	1990	1992	1994
Exatas	Mestrado	14	14	14	16	17	19	19	21
	Doutorado	2	2	2	3	9	10	12	13
Biológicas	Mestrado	12	12	12	13	15	15	17	18
	Doutorado	2	2	2	3	5	5	8	8
Humanas	Mestrado	5	6	6	8	9	9	8	8
	Doutorado	1	1	1	1	2	2	4	4
Letras e Artes	Mestrado	1	1	1	2	2	2	3	3
	Doutorado	0	0	0	0	0	1	1	2
TOTAL	Mestrado	32	33	33	39	43	45	47	50
	Doutorado	5	5	5	7	16	18	25	27

Fonte: PROPLAN (1993, 1996)

Entretanto, quando se analisa a evolução deste período em valores percentuais, pode-se depreender quão significativa foi a expansão dos cursos da Área I, principalmente em relação ao doutorado, chegando, em 1994, a representar quase metade da oferta desses cursos na UFRGS (48,15% dos doutorados e 42% dos mestrados). As áreas I e II somadas representavam 79% dos cursos de pós-graduação da Universidade. Ou seja, a evolução da pós-graduação na UFRGS, até metade da década de 1990, se dá, principalmente, pela criação de cursos nas Áreas I e II, ou seja, nas Ciências Exatas e Biológicas, as mesmas que concentravam o maior número de professores doutores.

Quanto ao maior número de alunos matriculados, as Áreas I e II também eram detentoras da maior parte, em 1994 chegaram a possuir 75% dos alunos de mestrado e 85% dos de doutorado, absorvendo, então, quase 80% do total de alunos matriculados na pós-graduação da UFRGS. Entretanto, quando se atenta ao aumento do número de matrículas internamente, a Área II é a que ganha maior destaque, como é mostrado na Tabela 14, à

medida que dobra o seu número total de alunos e sextuplica o número de doutorandos no período de 1988 a 1994.

Tabela 14 - Número de Matrículas por Área (1988-1994)

ÁREA	CURSOS	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
Exatas	Mestrado	910	1.044	1.005	1.206	1.084	1.059	1.247
	Doutorado	110	144	185	222	263	576	389
Biológicas	Mestrado	355	387	425	550	465	566	583
	Doutorado	34	30	54	83	115	165	213
Humanas	Mestrado	412	400	421	467	496	444	429
	Doutorado	24	32	27	42	46	46	70
Letras e Artes	Mestrado	88	108	125	148	151	144	162
	Doutorado	-	-	-	11	21	27	38
TOTAL	Mestrado	1.765	1.939	1.976	2.371	2.196	2.213	2.421
	Doutorado	168	206	266	358	445	814	710

Fonte: PROPLAN (1996)

Também é possível depreender que, apesar de o número de docentes ter permanecido praticamente o mesmo de 1979 a 1994 (Tabela 11), o número de alunos da pós-graduação cresceu aproximadamente 61%, passando de 1.933, em 1988, para 3.131, em 1994. Se for considerado o número de matrículas em 1976 (Tabela 9), que foi de 1.611, o aumento chega a 94%. Em decorrência desse aumento das matrículas, o número de titulações também cresce. Em 1984, por exemplo, se titularam 62 mestres e 15 doutores, em 1989 esses números passaram, respectivamente, para 273 e 44, e em 1990 chegaram a 440 (mestres) e 62 (doutores). Se somados os números de mestres e doutores, o aumento das titulações, de 1984 a 1994, chegou a quase 652% (PROPLAN, 1995, 1996).

No entanto, como foi feito até aqui, também cabe analisar essas informações com relação às áreas do conhecimento, embora os resultados já pareçam um pouco previsíveis. A Área I domina amplamente o número de dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 1994, correspondendo a cerca de 58% do total de defesas e a 61% das teses.

Tabela 15 - Defesas de Dissertações e Teses por Área (1990-1994)

ÁREAS	TRABALHOS	1990	1991	1992	1993	1994
Exatas	Dissertações	192	201	200	244	253
	Tese	8	18	23	30	38
Biológicas	Dissertações	60	66	100	95	97
	Tese	6	7	13	9	20
Humanas	Dissertações	49	41	74	57	70
	Tese	3	0	6	5	3
Letras e Artes	Dissertações	15	18	21	20	20
	Tese	0	0	0	1	1
Total	Dissertações	316	326	395	416	440
	Tese	17	25	42	45	62
TOTAL GERAL		333	351	437	461	502

Fonte: PROPLAN (1996)

Ao se analisar, porém, a evolução do total de defesas internamente, a área das Ciências Biológicas, mais uma vez, é a que tem o maior destaque, com um aumento de 76%, seguida pelas Ciências Exatas, com 46%, e pelas Ciências Humanas e a Área das Letras e Artes, ambas com um aumento de 40%. Também é de se destacar o aumento do número de teses em relação ao total das publicações: em 1990 as teses representavam 5%, passando para 14% em 1994. O maior número de teses reflete o crescimento dos cursos de doutorado, que passaram de 16 para 27 no período de 1988 a 1994.

Considerando a fase inicial de implementação da política nacional e entendendo que não seria possível sujeitar o dinamismo intrínseco da pós-graduação a uma estrutura burocrática rígida e de difícil coordenação, a UFRGS teve que desenvolver medidas próprias, como a elaboração de novo estatuto e novo regimento, bem como normas de organização específicas para os cursos de pós-graduação (Portaria 1408/71). Essas iniciativas, somadas à ação normativa e deliberativa da V Câmara e à injeção de recursos por meio das agências de fomento, criaram as condições para a grande expansão da pós-graduação na UFRGS após a reestruturação universitária proposta pela Lei n.º 5.540/68. O que não quer dizer que a Universidade não tenha enfrentado dificuldades ou que tenha superado todos os problemas de forma imediata.

A partir de todos os números apresentados, é possível constatar que houve um grande crescimento da pós-graduação na UFRGS já nos seus primeiros anos. Todavia, essa expansão

se dá, em grande parte, pelo apoio recebido de agências financiadoras nacionais e estrangeiras e por outros esforços, como, por exemplo, o Centro Regional de Pós-Graduação da área Sul (1970), o I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975) e a implantação do Programa Institucional de Capacitação Docente - PICD (1976). A partir dessas iniciativas, a Universidade foi conquistando merecido e indiscutível destaque no cenário das grandes universidades brasileiras. Pelo número de cursos e opções oferecidas, pelo número de alunos matriculados e pela produção científica que é resultado das atividades da pós-graduação. Tudo isso fez a UFRGS ingressar no grupo das três melhores universidades federais do país, algo que é constantemente reafirmado pelos mais diversos *rankings* nacionais e internacionais, tendo uma importância ainda mais significativa para o Rio Grande do Sul e a região.

Em uma perspectiva mais recente, é possível analisar os dados da UFRGS em relação ao seu contexto de atuação, para que não se perca a desvinculação com o conjunto. Primeiramente, a análise ficará focada na relação da UFRGS com a região sul, depois no desempenho da pós-graduação da UFRGS e da UFMG no período de 1999 a 2017. Os primeiros dados da região sul, juntamente com os do Estado do Rio Grande e da UFRGS a serem avaliados são a quantidade de programas de pós-graduação. Essas informações foram sintetizadas na Tabela 16, a partir da qual é possível verificar o espaço que a Universidade ocupa no Estado e na Região, quanto ao número de cursos de pós-graduação oferecidos.

Tabela 16 - Programas de Pós-Graduação na Região Sul, no RS e na UFRGS (1999-2017)

ANO	REGIÃO SUL				RIO GRANDE DO SUL				UFRGS
	Federais	Estaduais/ Municipais	Particulares	Total	Federais	Estaduais	Particulares	Total	
1999	172	30	40	242	96	-	34	130	61
2001	184	43	59	286	102	-	47	149	64
2003	205	64	85	354	113	-	62	175	66
2005	227	74	108	409	124	-	72	196	73
2007	254	97	137	488	143	-	89	232	78
2009	283	110	154	547	156	-	96	252	79
2011	331	134	178	643	179	-	112	291	79
2013	365	161	207	733	202	-	130	332	81
2015	415	184	235	834	227	1	146	374	86
2017	465	204	256	925	250	3	159	412	89

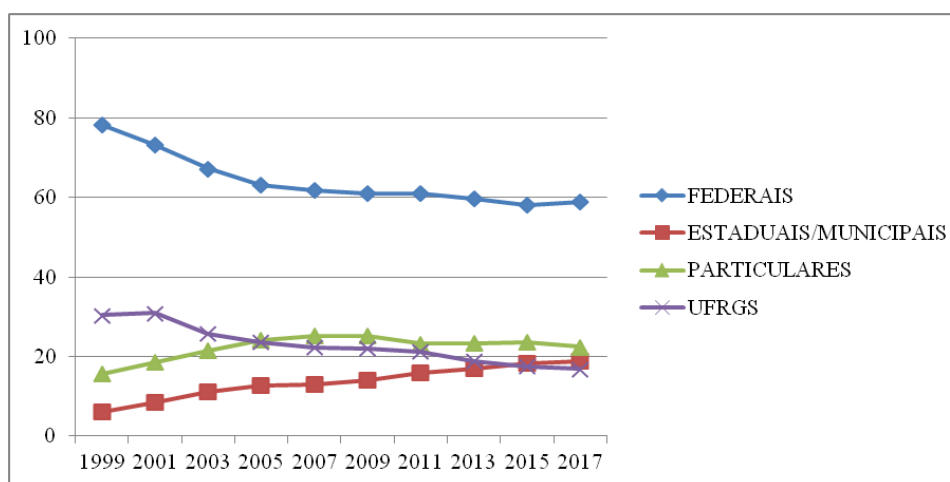
Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

Na Tabela 16 é possível notar que, apesar do crescimento de 46% no número de programas, a UFRGS perdeu espaço no conjunto da pós-graduação na região sul. Em 1998, a Universidade possuía 47% do número de programas de pós-graduação em relação ao Rio Grande do Sul e 25% em relação à região, em 2017 essa participação caiu para

aproximadamente 22% e 10%, respectivamente. Isso deve-se ao fato de que, no Rio Grande do Sul, a pós-graduação se expandiu nas demais universidades federais (o conjunto cresceu 2,6 vezes) e também nas instituições particulares, que ampliaram 4,7 vezes o número de programas no Estado e 6,4 vezes na região sul. Outro dado que chama atenção é o crescimento do número de programas de pós-graduação em instituições estaduais na região (6,8 vezes), alavancado, principalmente, pela atuação das várias universidades que possui o Estado do Paraná, como foi visto no capítulo anterior.

Quanto ao número de matrículas, constatou-se o crescimento da participação percentual das instituições particulares e estaduais na região sul, em detrimento da participação das universidades federais, um movimento contrário ao que se percebeu na análise da conjuntura nacional. Tanto as matrículas quanto as titulações nas instituições particulares cresceram a um ritmo de 20% ao ano, superando o crescimento das federais, na faixa de 14%, mesmo com todo o investimento do governo federal no período. A Figura 7 mostra que a participação da UFRGS também diminuiu, detinha 30% das matrículas da pós-graduação na região sul em 1999 e passou a ter 17% em 2017, seguindo o mesmo movimento das federais. Ainda assim, a atuação da Universidade é de destaque, uma vez que possui praticamente o mesmo número de alunos que o conjunto de instituições estaduais e particulares de toda região sul⁴.

Figura 7 - Matrículas da Pós-Graduação na Região Sul (%) por Natureza da Instituição (1999-2017)



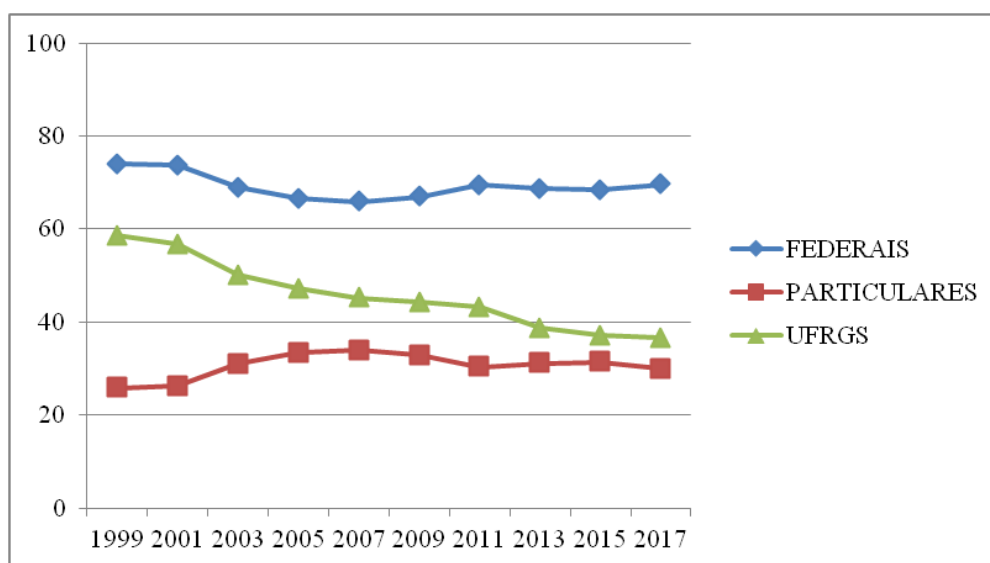
Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

Quando se observa, da mesma maneira, o percentual de matrículas da pós-graduação apenas no Rio Grande do Sul (Figura 8), como o Estado não possui instituições de ensino

⁴ As tabelas contendo os números de matrículas e titulações na região sul, no período de 1999 a 2017, e, especificamente, no Rio Grande do Sul e na UFRGS encontram-se, respectivamente, nos Apêndices C e D.

superior municipais e a estadual não tem uma representatividade na pós-graduação *stricto sensu*, fica mais fácil perceber o movimento de ascensão das instituições particulares. Entretanto, ao contrário do que acontece na região sul, o acumulado das matrículas nas universidades federais não teve uma queda tão acentuada em relação ao total, passou de 74% em 1999 para 70% em 2017, na região essa queda foi mais expressiva, de 78% para 59%. Isso é explicado tanto pelo crescimento das universidades federais que já existiam no Rio Grande do Sul, quanto pela criação de novas instituições, entre elas a Universidade Federal do Pampa, que possui *campi* em dez municípios gaúchos.

Figura 8 - Matrículas da Pós-Graduação (%) no Rio Grande do Sul (1999-2017)



Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

Portanto, a UFRGS, que detinha quase 60% de todas as matrículas de pós-graduação no Rio Grande do Sul, em 1999, teve essa concentração diluída entre as demais federais do Estado. Isso pode ser visualizado mais claramente ao se observar o percentual de titulação de doutores, por exemplo. Em 1999, a UFRGS formava 72% dos doutores no Estado, enquanto o conjunto das federais formava 79%; em 2017, a UFRGS formou 42% dos doutores e o conjunto das federais, apesar de uma pequena queda, foi responsável por 72%. A pós-graduação evoluiu e se expandiu nas instituições federais do interior, contribuindo para uma desconcentração que existia apenas na capital e para manter estável a relação de importância das IFES para a educação pós-graduada, em comparação com as particulares.

Os números específicos da pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no período de 1998 a 2017, podem ser observados na Tabela 17. Nesta tabela é possível

visualizar um panorama geral da evolução dos programas de mestrado e/ou doutorado na UFRGS, bem como suas principais características.

Tabela 17 - Evolução da Pós-Graduação na UFRGS (1998-2017)

Ano	Programas de Pós-Graduação				Matrículas e Títulos Concedidos					
	Mestrado*	Doutorado	Mestrado e Doutorado	Total	Cursos Conceito 6 e 7	Conceito Médio	Alunos matriculados (Mestrado)	Mestres titulados	Alunos matriculados (Doutorado)	Doutores titulados
1998	13	1	45	59	9	4,44	2.454	638	1.161	136
1999	15	1	45	61	9	4,43	2.809	721	1.373	208
2000	15	1	47	63	9	4,40	2.914	946	1.562	219
2001	9	2	53	64	7	4,66	3.297	1.053	1.811	247
2002	11	2	53	66	7	4,62	3.073	1.214	1.882	326
2003	11	2	53	66	7	4,62	2.800	1.249	2.017	415
2004	10	3	56	69	13	4,81	2.736	958	2.203	737
2005	12	3	58	73	13	4,71	2.807	1.177	2.397	480
2006	14	2	59	75	13	4,71	2.896	1.203	2.556	429
2007	16	1	61	78	16	4,87	2.981	1.209	2.650	510
2008	15	1	62	78	16	4,88	3.358	1.143	2.815	563
2009	15	1	63	79	16	4,89	3.561	1.351	2.955	633
2010	12	1	65	78	21	5,06	3.727	1.324	3.335	538
2011	11	1	67	79	21	5,05	3.921	1.444	3.713	624
2012	13	1	68	82	21	4,99	3.829	1.613	3.933	767
2013	11	1	69	81	32	5,21	3.797	1.551	4.246	773
2014	11	1	71	83	32	5,18	3.873	1.551	4.607	841
2015	13	1	72	86	32	5,13	4.093	1.532	4.748	920
2016	15	1	72	88	32	5,08	4.395	1.518	4.820	973
2017	15	1	73	89	37	5,20	4.489	1.667	5.018	922

* Acadêmico e profissional

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

A partir desses dados é possível se ter uma noção inicial de como foi o crescimento da pós-graduação na Universidade nessas últimas décadas, em que o governo fez um grande investimento nas universidades federais. Por exemplo, se torna mais evidente que a expansão na UFRGS seguiu em direção à formação de doutores, à medida que o número de programas com doutorado cresceu 62%, enquanto aqueles que oferecem apenas o mestrado cresceram 15%. Conseqüentemente, o número de alunos matriculados em doutorados também aumentou (4,3 vezes), assim como o de doutores titulados, que cresceu quase 7 vezes, muito maior do que a ampliação na titulação de mestres (2,6). Também é possível notar que, desde 2012, o número de alunos no doutorado é maior que o número de alunos no mestrado. Essa evolução da pós-graduação da UFRGS, em relação ao doutorado, também vai se refletir na melhoria dos conceitos dos programas em relação à avaliação da CAPES, fazendo com que os programas com nota mais alta (seis e sete), que em 1998 eram 15%, passassem a representar mais de 40% dos programas de pós-graduação da Universidade.

Por outro lado, constatou-se que os programas também aumentaram sua capacidade e efetividade, passando a formar um número maior de novos mestres e doutores. Por exemplo, em 1998, cada programa formava, em média, 13 novos pós-graduados, em 2017 esse número passou para 29. Esses resultados, claro, estão ligados a um processo de ampliação de vagas, já que a média de alunos matriculados por programa passou de 61 para 107, durante o período analisado.

Entretanto, para que a análise não fique apenas nos números agregados, é interessante observar como se deu essa dinâmica com relação às grandes áreas do conhecimento, para que se possa identificar em quais dessas áreas a pós-graduação mais se desenvolveu dentro da Universidade e se fazer um comparativo com a situação que se tinha logo após a reestruturação de 1968⁵. Como é possível observar na Tabela 18, a área que possui o maior número de programas de pós-graduação é a Área da Saúde, refletindo aquela que era uma característica da instituição desde a institucionalização da pós-graduação.

Tabela 18 - Programas de Pós-Graduação da UFRGS por Área (1999-2017)

ÁREAS	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Agrárias	5	5	5	6	6	7	7	7	8	8
Biológicas	8	8	8	8	8	8	8	8	9	9
Da Saúde	12	14	14	14	15	15	15	18	19	18
Exatas e da Terra	7	7	7	8	8	8	7	7	7	7
Humanas	9	9	9	10	10	10	11	10	12	12
Sociais Aplicadas	7	6	6	8	9	9	9	9	9	12
Engenharias	7	7	7	10	10	10	10	10	10	10
Linguística, Letras e Artes	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
Multidisciplinar	3	5	7	6	8	8	8	8	8	9
TOTAL	61	64	66	73	78	79	79	81	86	89

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

As quatro grandes áreas do conhecimento, como eram divididas até o final da década de 1980 (Área I – Ciências Exatas e Tecnologia, Área II – Ciências Biológicas, Área III – Filosofia e Ciências Humanas e Área IV – Letras e Artes) foram subdivididas em oito áreas diferentes, além da criação de uma nova, a área Multidisciplinar. As áreas que mais se subdividiram foram a Área I, que dá origem às áreas das Ciências Exatas e da Terra, das Ciências Sociais Aplicadas, das Engenharias, e a Área II, que faz surgir, além da área também denominada de Ciências Biológicas, a área de Ciências da Saúde, uma das que mais se desenvolveu na UFRGS – muito em função do seu hospital universitário (Hospital de Clínicas de Porto Alegre). As áreas III e IV permaneceram praticamente inalteradas na sua concepção,

⁵ O Apêndice E apresenta a relação de programas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por área do conhecimento, nos anos de 1979, 1989, 1999, 2009 e 2017.

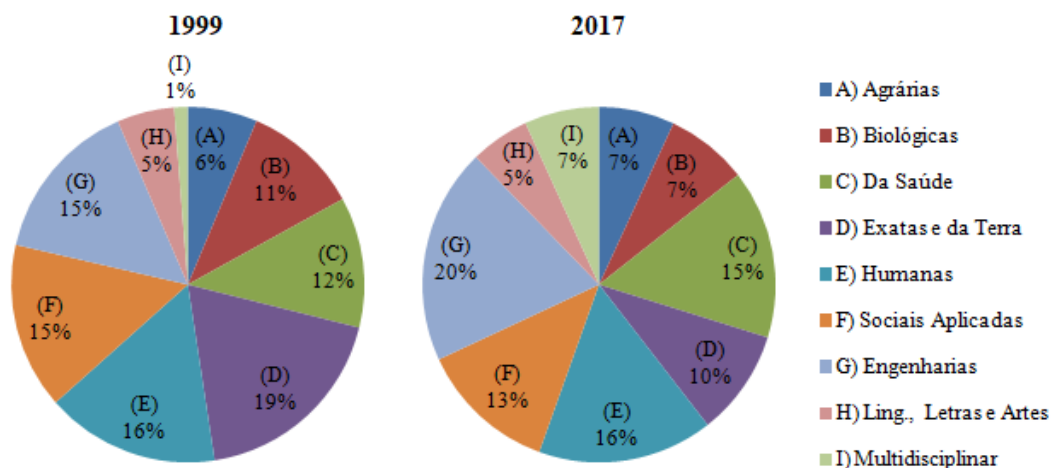
inclusive em termos de programas, com a exceção do Programa de Pós-Graduação em Direito, que da área das Humanas, passa a integrar a área das Ciências Sociais Aplicadas.

Todavia, a área que mais cresceu com relação a si própria, no período analisado, foi a área mais nova, a Multidisciplinar, que em 1999 possuía três programas, o doutorado em *Ciência dos Materiais* e os mestrados em *Agronegócios* e *Desenvolvimento Rural*, passando a contar com mais seis até 2017: o doutorado em *Informática na Educação*, os programas de mestrado e doutorado em *Ensino de Física, Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde* (um programa em rede com a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de Rio Grande), o mestrado acadêmico em *Ensino de Matemática* e os mestrados profissionais em *Ensino de Física* e *Ensino de Matemática*. A expansão dessa área reflete o incentivo à pesquisa e à formação profissional em uma perspectiva multidisciplinar. Entretanto, o crescimento acelerado, em todo o território nacional, como pode ser visto no PNPG (2011-2020), faz aumentar a preocupação e a desconfiança em relação à área, mesmo que seja reconhecida, naquelas experiências mais bem-sucedidas, por trabalhar com problemas e conhecimentos estimulantes, que propiciam novos desafios intelectuais (CAPES, 2011b).

Além do número de programas, a análise da evolução da pós-graduação da UFRGS com relação às grandes áreas do conhecimento pode considerar outros fatores⁶, como por exemplo, os números de matrículas, titulações, e os conceitos atribuídos pela avaliação da CAPES. Quanto às matrículas, em números absolutos, a área das Engenharias é a que mais possuía alunos em 2017, seguida pelas áreas de Humanas e da Saúde. Quanto ao crescimento, sem contar a área Multidisciplinar, de criação recente, a área das Engenharias foi a que apresentou os maiores índices, triplicando o número de matrículas e alcançando a marca de aproximadamente 187 alunos por programa – a segunda, apenas para se ter ideia, foi a de Exatas, com 131 alunos por programa. A Figura 9 vai comparar a participação de cada área em relação ao total de matrículas da UFRGS nos anos de 1999 e 2017, ficando mais fácil de visualizar o crescimento da área de Engenharias e das Ciências Exatas e da Terra.

⁶ A tabela contendo os dados consolidados de programas da pós-graduação da UFRGS por Grande Área do Conhecimento (matrículas, titulações e formação de doutores), de 1999 a 2017, encontra-se no Apêndice F.

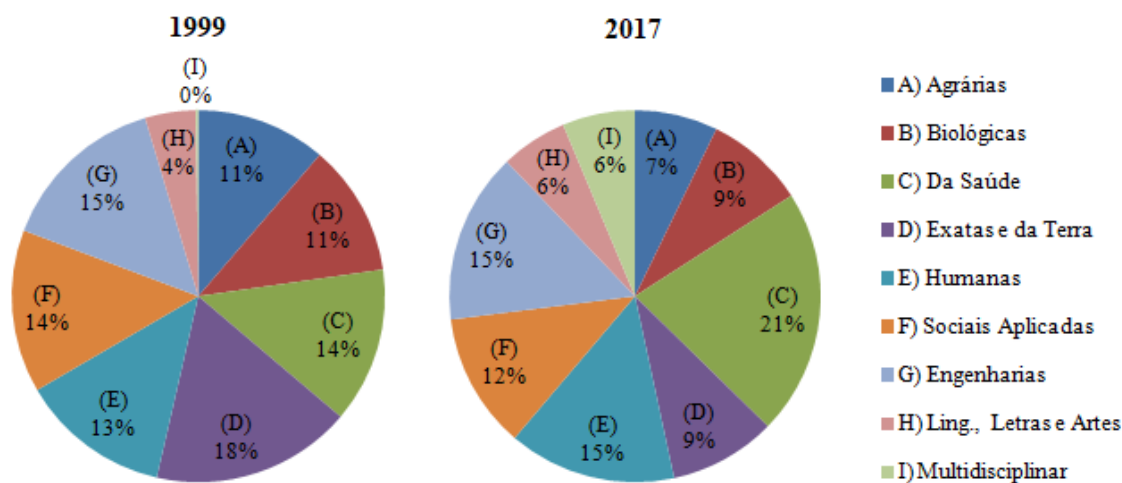
Figura 9 - Matrículas da Pós-Graduação da UFRGS por Área (1999 e 2017)



Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

A expansão das matrículas na área de Engenharias pode demonstrar, a princípio, um interesse maior dos estudantes nessa área, entretanto, a análise considerando apenas as matrículas pode sofrer distorções caso, por exemplo, os alunos dos programas dessa área demorem mais para obter o título. Portanto, é importante analisar o número de matrículas de forma comparativa com o número de titulações, para se compreender melhor a situação. Ao observar os dados referentes ao número de títulos, tanto de mestrado, quanto de doutorado, percebe-se que foi outra que mais se destacou, a da Saúde, que cresceu num ritmo de 15% ao ano, sendo responsável por mais de 20% dos títulos de pós-graduação concedidos pela UFRGS em 2017 (Figura 10).

Figura 10 - Titulações da Pós-Graduação (%) na UFRGS (1999 e 2017)



Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

Quando se observa mais atentamente, porém, o número de doutores titulados por área, ao menos duas outras análises interessantes podem ser realizadas. Primeiro, o número de

doutores por programa, nesse quesito a área de Humanas foi a que mais se destacou, formando, em média, ao ano, 9,6 doutores por programa, durante o período analisado, seguida pelas Ciências Biológicas (9,4) e pela área de Linguística, Letras e Artes (9,1). Por outro lado, também se pode comparar o número de doutores em relação ao total de títulos concedidos por área, o que vai demonstrar quais delas estão mais desenvolvidas nesse sentido. Quanto a esse indicador, as mais bem colocadas foram a Multidisciplinar, as Biológicas, a de Exatas e da Terra e a de Humanas, que formaram mais de 4 doutores para cada 10 títulos concedidos em 2017.

Agora é possível compreender melhor como se deu a evolução recente da pós-graduação na UFRGS, que diminuiu as diferenças entre as áreas e caminhou em direção à formação doutoral, contribuindo para que a Universidade seja constantemente apontada como uma das cinco melhores do país. Entretanto, cabe observar, em uma perspectiva comparativa, a situação recente da pós-graduação na UFRGS com a de outra instituição, para se analisar as características individuais desse desenvolvimento. Por isso, através do Índice Geral de Cursos (IGC) de 2017, apurado pelo Ministério da Educação, constatou-se que a UFRGS e a UFMG, as duas melhores federais do país, são instituições bastante similares. O IGC considera os dados da graduação e da pós-graduação, como a média dos conceitos de avaliação dos programas *stricto sensu* atribuídos pela CAPES e a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino (INEP, 2018). Na avaliação de 2017, publicada em dezembro de 2018, a UFRGS e a UFMG alcançaram valores muito próximos em relação aos indicadores da pós-graduação.

Tabela 19 - Resultado dos Indicadores da Pós-Graduação no IGC 2017

	Proporção de Mestrandos	Conceito Médio do Mestrado	Proporção de Doutorandos	Conceito Médio do doutorado	IGC (Contínuo)
UFRGS	0,2607	4,8751	0,3574	4,9615	4,3113
UFMG	0,2350	4,8229	0,3317	4,9425	4,2276

Fonte: INEP (2018)

Portanto, é possível perceber que ambas as universidades possuíam um conjunto de programas de pós-graduação bem desenvolvido e bastante similar em 2017. Cabe averiguar, entretanto, como se deu o desenvolvimento da pós-graduação nessas duas instituições no período de 1999 a 2017, o maior horizonte temporal dos dados disponibilizados pela CAPES para esta comparação entre essas duas instituições. Espera-se, com essa análise, obter novos

indicadores que possam contribuir para a avaliação do desempenho da pós-graduação UFRGS, que foi apresentada até aqui.

Em primeiro lugar, observando os números de programas de pós-graduação (Tabela 20), é possível perceber que houve uma mudança significativa no período e que ambas as universidades priorizaram a criação de programas que oferecessem mestrado e doutorado. Em 1999, a UFRGS possuía 45 programas de mestrado e doutorado e 15 que ofereciam apenas o mestrado, a UFMG, por outro lado, não possuía uma pós-graduação tão voltada ao doutorado, eram 24 programas de mestrado e 28 de mestrado e doutorado. Em 2017, essas diferenças diminuem e as universidades praticamente se igualam, com uma pequena vantagem de um programa de mestrado e cinco de mestrado e doutorado para a UFRGS.

Tabela 20 - Programas de Pós-Graduação da UFRGS e da UFMG (1999-2017)

ANO	UFRGS					UFMG				
	M	D	MD	Total	Conceitos 6 e 7	M	D	MD	Total	Conceitos 6 e 7
1999	15	1	45	61	9	24	3	28	55	11
2001	9	2	53	64	7	16	2	37	55	10
2003	11	2	53	66	7	17	4	40	61	11
2005	12	3	58	73	13	14	4	44	62	14
2007	16	1	61	78	16	12	2	53	67	15
2009	15	1	63	79	16	10	2	57	69	15
2011	11	1	67	79	21	11	1	57	69	25
2013	11	1	69	81	32	7	0	65	72	31
2015	13	1	72	86	32	13	0	65	78	31
2017	15	1	73	89	37	14	1	68	83	34

*M = Mestrado Acadêmico e Profissional; D = Doutorado; MD = Mestrado e Doutorado

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

Portanto, o ritmo de crescimento da pós-graduação, sobretudo de programas com doutorado, foi maior na UFMG do que na UFRGS. A UFMG saiu de uma situação em que praticamente 45% dos programas possuíam apenas o mestrado, em 1999 – enquanto esse número era de apenas 25% na UFRGS – e chegou a um número de 83% de programas com doutorado em 2017, mesmo índice da UFRGS. Por outro lado, quanto ao número de programas com conceitos 6 (seis) e 7 (sete), a UFRGS logrou maior êxito no período analisado, pois em 1999 a UFMG era quem possuía um número maior de programas com conceitos máximos, tanto em números absolutos, quanto em percentuais, mas a UFRGS a ultrapassa, mantendo-se a frente desde 2013, embora essa aparente vantagem praticamente inexista quando se considera apenas os valores percentuais (na UFRGS, em 2017, 42% dos

programas possuíam conceito 6 e 7, na UFMG, 41%). Com relação ao número de matrículas e titulações (Tabela 21), mais uma vez se observa uma situação muito semelhante, embora a UFRGS tenha mantido maiores números de matrículas e titulações durante todo o período, o ritmo de crescimento foi maior na UFMG, principalmente com relação às matrículas e titulações em programas de doutorado.

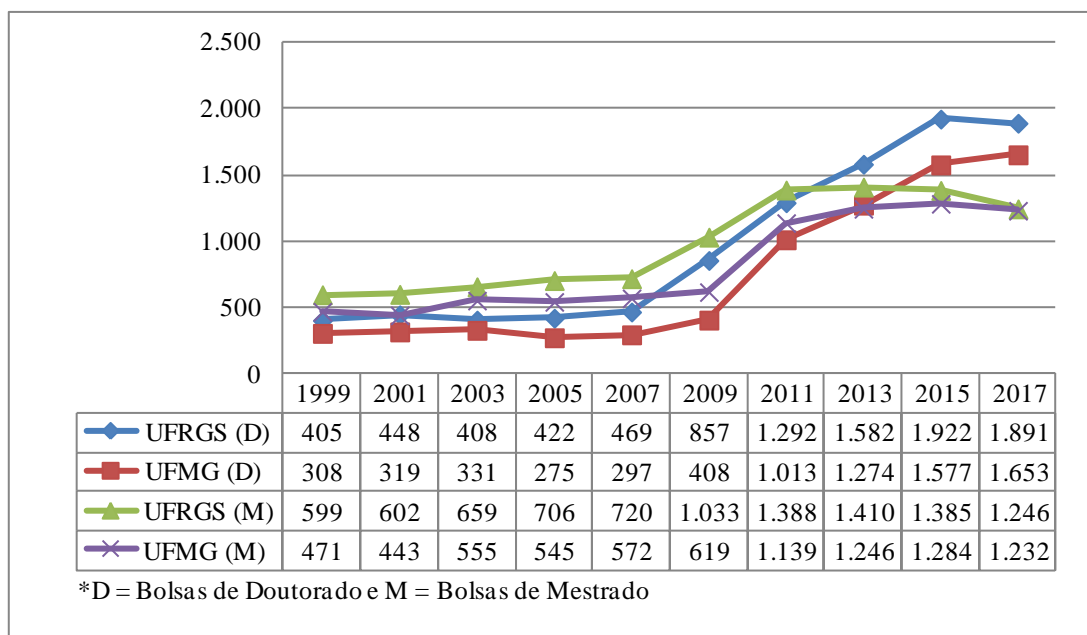
Tabela 21 - Matrículas e Titulações da Pós-Graduação na UFRGS e na UFMG (1999-2017)

ANO	UFRGS						UFMG					
	Matrículas (M)	Matrículas (D)	Total	Títulos (M)	Títulos (D)	Total	Matrículas (M)	Matrículas (D)	Total	Títulos (M)	Títulos (D)	Total
1999	2.809	1.373	4.182	721	208	929	2.115	1.009	3.124	614	136	750
2001	3.297	1.811	5.108	1.053	247	1.300	2.236	1.268	3.504	871	194	1.065
2003	2.800	2.017	4.817	1.249	415	1.664	2.515	1.646	4.161	1.042	296	1.338
2005	2.807	2.397	5.204	1.177	480	1.657	2.588	1.893	4.481	1.097	373	1.470
2007	2.981	2.650	5.631	1.209	510	1.719	2.566	2.139	4.705	1.206	448	1.654
2009	3.561	2.955	6.516	1.351	633	1.984	2.861	2.581	5.442	1.217	480	1.697
2011	3.921	3.713	7.634	1.444	624	2.068	2.898	3.192	6.090	1.340	525	1.865
2013	3.797	4.246	8.043	1.551	773	2.324	3.025	3.723	6.748	1.307	728	2.035
2015	4.093	4.748	8.841	1.532	920	2.452	3.528	3.941	7.469	1.457	852	2.309
2017	4.489	5.018	9.507	1.667	922	2.589	3.899	4.421	8.320	1.555	851	2.406

*M = Mestrado Acadêmico e Profissional e D = Doutorado

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

O que mais chama a atenção, porém, com relação aos dados da Tabela 21, é a formação de novos doutores. Assim como ocorreu com o número de programas, a UFRGS formava 53% mais doutores que a UFMG em 1999, uma diferença que passa para cerca de apenas 8% em 2017, fazendo com que ambas as universidades obtivessem o mesmo índice de formação de doutores em relação ao total de titulações, cerca de 35%. Observando o índice de titulação de doutores em relação ao número de matrículas no doutorado, que demonstra a capacidade e a efetividade dos programas das instituições, também é possível perceber o avanço da UFMG, enquanto a variação na UFRGS foi de 15% em 1999 para 18% em 2017, na UFMG passou de 13% para 19% no período. Ainda assim, como a UFRGS possui um número maior de alunos, mantém também um número maior de bolsas, tanto de mestrado, quanto de doutorado, embora essa diferença venha caindo ao longo do tempo, como pode ser visto na Figura 11. O número de bolsas de mestrado, em ambas as universidades, foi praticamente o mesmo em 2017, mérito para a UFMG, uma vez que a UFRGS possuía 15% mais alunos nesse nível de ensino.

Figura 11 - Bolsas da CAPES na UFRGS e na UFMG (1999-2017)

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

A análise comparativa entre as duas universidades não pode deixar de observar o desempenho da pós-graduação em relação à dinâmica interna das áreas do conhecimento. Por exemplo, quanto ao número de programas, a área da Saúde é a mais representativa nas duas universidades. Entretanto, o crescimento entre as áreas foi diferente, como pode ser observado na Tabela 22, na UFRGS a área que mais cresceu foi a de Ciências Sociais Aplicadas, 71%, passando de sete para doze programas, e na UFMG, por sua vez, foi a área de Ciências Biológicas, que dobrou a quantidade de programas, passando de 7 para 14.

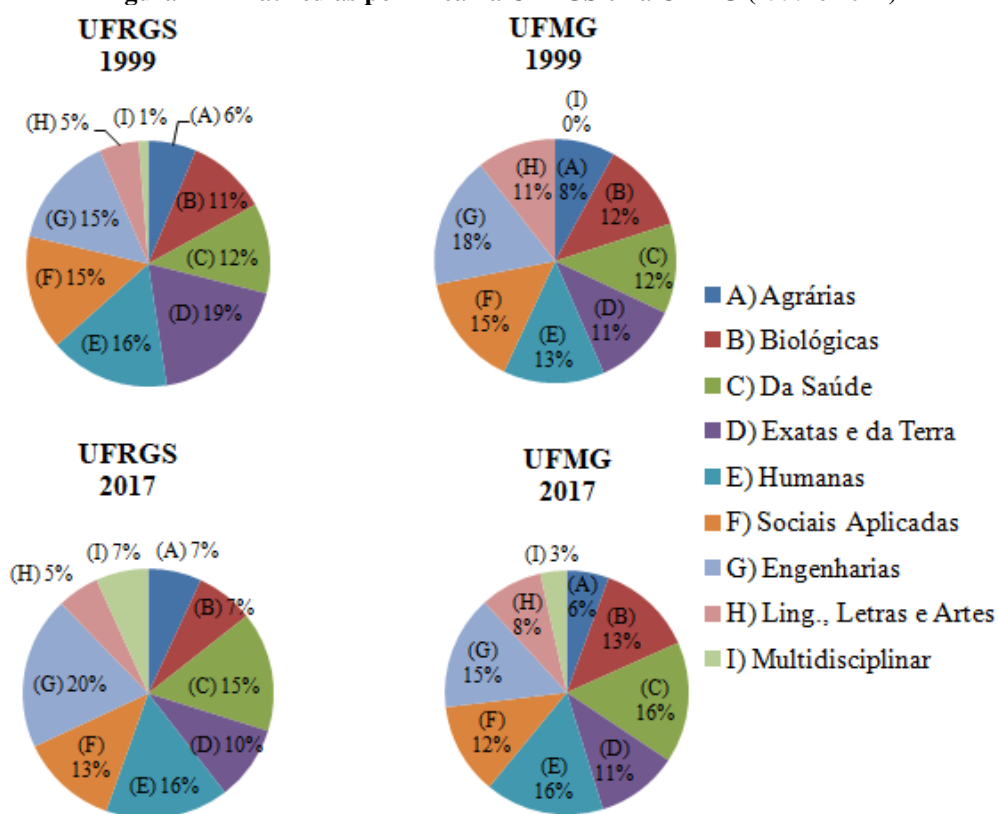
Tabela 22 - Programas por Área na UFRGS e na UFMG (1999 e 2017)

	1999		2017	
	UFRGS	UFMG	UFRGS	UFMG
Agrárias	5	4	8	5
Biológicas	8	7	9	14
Da Saúde	12	12	18	19
Exatas e da Terra	7	6	7	6
Humanas	9	8	12	10
Sociais Aplicadas	7	7	12	10
Engenharias	7	8	10	11
Linguist., Letras e Artes	3	3	4	4
Multidisciplinar	3	0	9	4
TOTAL	61	55	89	83

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

Observando a situação das matrículas, na UFRGS, as áreas que concentravam o maior número de alunos, em 1999, foram as de Ciências Exatas e da Terra (19%), Humanas (16%), Sociais Aplicadas (15%) e Engenharias (15%), ou seja, as quatro maiores concentravam 65% dos alunos matriculados na pós-graduação; na UFMG, não havia uma concentração tão marcante, de forma que os alunos se encontravam distribuídos de forma mais uniforme entre as áreas, com exceção da área das Engenharias, que concentrava 18% dos alunos. Em ambas as instituições, a área Multidisciplinar, por ser recente, não era representativa em 1999: na UFRGS havia três programas, que possuíam 1% das matrículas, e na UFMG sequer havia programas nessa área. Em 2017, as áreas das Engenharias, das Humanas, da Saúde e das Ciências Sociais Aplicadas da UFRGS, as quatro com maior número de alunos, concentravam 64% das matrículas; na UFMG as quatro primeiras – da Saúde, Humanas, Engenharias e Biológicas – respondiam por 60%, porém a concentração máxima em uma área foi de 16% na UFMG, enquanto na UFRGS foi de 20% (Figura 12).

Figura 12 - Matrículas por Área na UFRGS e na UFMG (1999 e 2017)



Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

Quanto às titulações, as áreas da Saúde (21%), Humanas (15%) e Engenharias (15%) foram as que mais formaram alunos na pós-graduação da UFRGS em 2017, na UFMG essas mesmas áreas também foram responsáveis pelo maior número de titulações (Saúde - 17%,

Humanas - 14% e Engenharias - 15%). Entretanto, ao se comparar o número de titulações com o número de matrículas, as áreas que obtiveram os melhores índices na UFRGS, em 2017, foram as da Saúde e das Ciências Biológicas, formando, respectivamente, cerca de 38 e 32 alunos para cada 100 matriculados; na UFMG, a área de Linguística, Letras e Artes foi a que concedeu mais títulos em relação aos seus próprios alunos, cerca de 36%, seguida pelas Ciências Agrárias, com 33%. Porém, ainda cabe verificar quais áreas formavam mais doutores em relação ao total de doutores formados pelas instituições.

A Tabela 23 apresenta os dados de doutores titulados em cada área em relação ao número total de doutores formados nas instituições, mais uma vez apontando as diferenças na evolução das áreas. Por exemplo, a UFRGS apresenta um crescimento da participação das áreas de Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar na formação de doutores, em detrimento, principalmente, das áreas de Ciências Agrárias e Biológicas. Na UFMG, a formação de doutores, antes bastante concentrada (com destaque para a área de Exatas, de onde saíram 37% dos doutores em 1999), é diluída de forma mais homogênea entre as demais áreas. Portanto, apesar de semelhantes em níveis agregados, as universidades possuem diferenças consideráveis quando se observa os estágios de desenvolvimento de cada área do conhecimento.

Tabela 23 - Doutores Titulados por Área (%) na UFRGS e na UFMG (1999 e 2017)

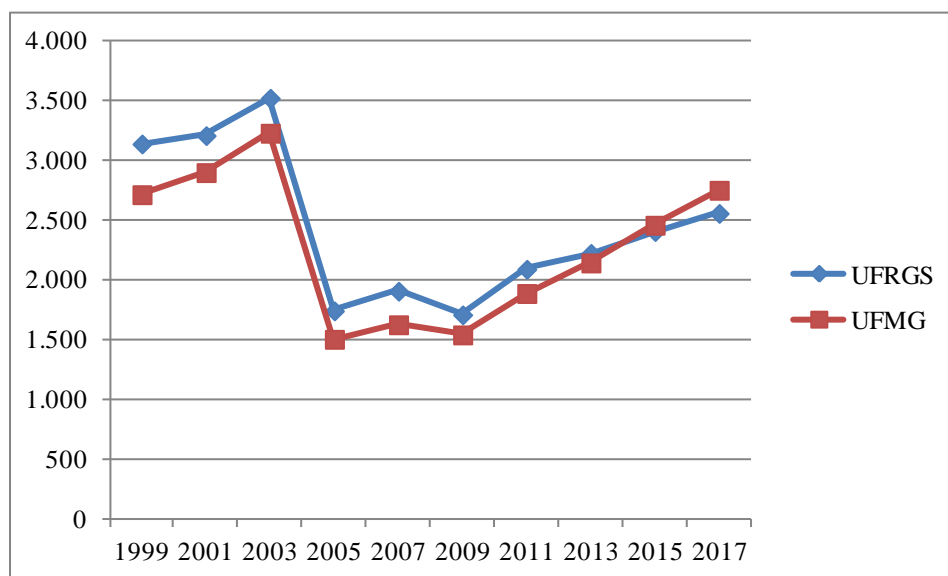
	1999		2017	
	UFRGS	UFMG	UFRGS	UFMG
Agrárias	14	11	7	5
Biológicas	18	7	10	16
Da Saúde	20	15	21	15
Exatas e da Terra	14	37	11	9
Humanas	14	5	17	15
Sociais Aplicadas	4	9	9	14
Engenharias	13	7	11	10
Linguist., Letras e Artes	2	9	6	13
Multidisciplinar	1	-	8	3

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

Além da análise do número de programas, matrículas e titulações, em nível agregado e por área, com os dados disponíveis de ambas as universidades, é possível ainda comparar UFRGS e UFMG em outros dois aspectos: número de professores doutores e produção intelectual bibliográfica. Considerando o número de professores com doutorado envolvidos nas atividades da pós-graduação, entre docentes permanentes, colaboradores e visitantes, assim como nos demais aspectos gerais de ambas as instituições, a diferença é mínima. Como

pode ser visto na Figura 13, a UFRGS teve até 2013 um número um pouco maior de professores doutores na pós-graduação, a partir desse ano é ultrapassada pela UFMG, mais uma vez demonstrando a evolução rápida que vem apresentando a pós-graduação dessa universidade.

Figura 13 - Professores Doutores Envolvidos na Pós-Graduação da UFRGS e da UFMG (1999 e 2017)



Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

Por fim, a observação dos dados relativos à produção científica (Tabela 24) possui um horizonte de análise menor, de 2013 a 2016, em virtude das informações disponíveis no Portal Dados Abertos da CAPES. Mais uma vez as universidades apresentam características similares, inclusive nas oscilações. Tanto os programas de pós-graduação da UFRGS quanto os da UFMG dão preferência à publicação de artigos científicos em periódicos nacionais e internacionais, muito em virtude do peso que esse tipo de publicação tem para a avaliação realizada pela CAPES. Também é interessante observar a tendência de queda que começa a aparecer a partir de 2015, ano em que a CAPES sofreu um forte contingenciamento no orçamento (FERNANDES, 2016), como pôde ser visualizado na Figura 1, no capítulo anterior, o que refletiu diretamente em cortes nos programas de fomento mantidos pela agência, fontes de recursos para viagens, manutenção de laboratórios e também para pagamento de taxas de publicação e de inscrição em eventos.

Tabela 24 - Produção Bibliográfica da Pós-Graduação da UFRGS e da UFMG (2013-2016)

Produção	Universidade	2013	2014	2015	2016
Trabalhos em Anais	UFRGS	6.578	6.172	5.861	4.881
	UFMG	6.010	6.298	5.147	4.949
Artigos em Jornais e Revistas	UFRGS	361	451	526	488
	UFMG	369	681	404	348
Artigos em Periódicos	UFRGS	7.130	7.493	7.083	6.974
	UFMG	6.389	7.097	6.911	6.820
Livros	UFRGS	2.257	2.258	2.205	2.110
	UFMG	1.799	2.133	1.999	1.970
Outros	UFRGS	178	276	351	254
	UFMG	186	331	242	247
TOTAL	UFRGS	16.504	16.650	16.026	14.707
	UFMG	14.753	16.540	14.703	14.334

Fonte: Elaborado com base no Portal Dados Abertos (CAPES, 2019a)

Como os recursos para a pós-graduação são repassados às universidades federais por meio de convênios assinados a cada ano, sem um patamar mínimo estabelecido e sem qualquer previsibilidade, o financiamento se torna suscetível aos cortes realizados no orçamento da CAPES. Entretanto, para analisar a correlação entre o contingenciamento e a queda da produção científica, é necessário um distanciamento e um horizonte temporal maior. Porém, o que se observa na conjuntura atual, é que a perspectiva para a pós-graduação é de dificuldades. Em primeiro de agosto de 2018, o Conselho Superior da CAPES emitiu uma nota endereçada ao Ministro da Educação alertando para os riscos gerados pelos cortes em seu orçamento (CAPES, 2018a). Essa manifestação do Conselho Superior foi seguida por uma Carta Aberta ao Presidente da República, em apoio à CAPES, assinada por mais de 30 entidades, entre elas a Academia Brasileira de Ciências (ABC) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

De forma sintética e objetiva, pode-se dizer, portanto, que o início da pós-graduação na UFRGS é anterior à publicação do Parecer do CFE n.º 977/65 e da Lei n.º 5.540/68, remetendo à criação do curso de doutorado em Genética e do mestrado em Economia e Sociologia Rural, em 1963, seguida pelo doutorado em Física e os mestrados em Hidrologia Aplicada (1964) e Agronomia (1965). A expansão da pós-graduação na UFRGS, todavia, só vai ser percebida depois da reestruturação universitária de 1968, a partir de incentivos das agências de financiamento e de medidas tomadas pela própria Universidade. O crescimento inicial, marcado basicamente pela criação de cursos de mestrado, somente alcançaria um novo

patamar a partir década de 1980, quando a evolução da pós-graduação caminha em direção à instituição de programas com doutorado.

Como foi verificado, a UFRGS tem caminhado em direção à formação de novos doutores em todas as áreas do conhecimento, sendo reconhecida como a melhor universidade federal pelo Índice Geral de Cursos (IGC). Por outro lado, na comparação com a Universidade Federal de Minas Gerais, apesar de muito similares em níveis agregados, pôde-se observar que a pós-graduação tem crescido em ritmos diferentes e possui características próprias em cada instituição, pois está intimamente ligada ao desenvolvimento de cada área do conhecimento. Os números apontam a tendência de que a UFMG pode superar a UFRGS em alguns anos. Entretanto, na atual conjuntura, previsões para o futuro da pós-graduação são bastante arriscadas, com os sucessivos cortes no orçamento da CAPES, o alerta é para uma perspectiva de futuro diferente, com mais dificuldades, para todo o conjunto de universidades, sobretudo as públicas, que compõe o sistema nacional de pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que deu suporte a este estudo buscou observar dois momentos distintos da institucionalização da pós-graduação nas universidades brasileiras. Primeiro, em um esforço retrospectivo, procurou-se recuperar o período de concepção, planejamento e regulamentação de uma política nacional para a pós-graduação, consolidado na Lei n.º 5.540/68. Na segunda parte, o foco foi o período de implementação e no desenvolvimento nacional da pós-graduação, tomando-se a Universidade Federal do Rio Grande do Sul como *case* por sua importância acadêmico-científica, apesar de estar em uma região periférica, no extremo-sul do país, e, ao mesmo tempo, por ter conquistado reputação uma nacional e internacional a partir do desempenho de seu amplo e diversificado conjunto de programas de pós-graduação.

Apesar de o período de regulamentação ser sintetizado pela Lei n.º 5.540/68, por todo histórico de movimentos estudantis e de trabalho do grupo que foi designado para sua consecução, a pós-graduação teve dois importantes marcos legais anteriores, que contribuíram para a reestruturação que viria a ocorrer em 1968. Como se observou, o primeiro dispositivo legal a tratar da pós-graduação foi a Lei n.º 4.024 de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 69, porém, de uma forma ainda bastante genérica e superficial, sem conceituá-la ou diferenciá-la dos cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Essa lei, todavia, foi o que conferiu poderes normativos ao Conselho Federal de Educação (CFE), legitimando sua competência para regulamentar a matéria. O segundo instrumento legal foi o Parecer 977/65 do CFE, da lavra do Conselheiro Newton Sucupira, que teve a função de regulamentar o artigo 69 da LDB, além de ganhar maior destaque por adotar o modelo de pós-graduação estadunidense, em substituição ao modelo europeu, que era mais comum no país, principalmente na Universidade de São Paulo.

O Parecer conceitua a pós-graduação fazendo, primeiramente, a separação entre *lato* e *stricto sensu*. A pós-graduação *lato sensu* foi definida como todo e qualquer curso que se segue à graduação sem objetivos mais amplos de formação científica, cultural ou profissional, não conferindo um novo grau acadêmico; a pós-graduação *stricto sensu*, por outro lado, foi descrita como o ciclo de estudos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando a desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

Após esse processo de elaboração conceitual da pós-graduação, coube à Lei n.º 5.540 instrumentalizar legalmente, nas instituições de ensino, tudo aquilo que havia sido concebido

para a pós-graduação. Porém, antes da publicação dessa lei, o ano de 1968 seria marcado por grandes manifestações estudantis, inclusive com a morte do estudante secundarista no Rio de Janeiro, que culminaram na imposição do AI-5, recrudescendo o aparato repressivo da ditadura militar. Em resposta a esse novo cenário de confrontação, a Comissão Meira Mattos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) iriam tentar alcançar os objetivos propostos pelo governo: a intensificação do processo de racionalização da administração e de reorganização da estrutura das universidades; a busca de uma solução para a crise dos estudantes excedentes, ou seja, aqueles que não conseguiam acessar à universidade; bem como uma forma de manter os movimentos estudantis sob controle.

A saída política mais adequada para o regime foi a de tomar a iniciativa de criar um grupo de trabalho, o GTRU, com nomes de alto nível – inclusive dois estudantes, que abrem mão de sua participação – designados pelo Ministro Tarso Dutra, a fim de elaborar um anteprojeto de lei, que posteriormente seria aprovado, se tornando a Lei n.º 5.540/68. A proposta de reestruturação da universidade, como um todo, estava sustentada pelo princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa, que se concretizaria com a introdução da estrutura departamental (em substituição ao sistema de cátedras), do regime de dedicação exclusiva para o quadro docente, que sem dúvida, foram fundamentais para o desenvolvimento da pós-graduação. Entretanto, apenas essas medidas não foram capazes de garantir a institucionalização da pós-graduação nas universidades, foi preciso que o governo articulasse Centros Regionais de Pós-Graduação, criasse os Planos Nacionais para traçar diretrizes e tentar corrigir as falhas da implementação e, sobretudo, introduzisse programas como o PICD, para qualificar os docentes, e os demais programas de fomento, principalmente da CAPES, para que as universidades tivessem, a partir de então, as reais condições de instituir cursos de pós-graduação e desenvolver pesquisas.

Para implantar todos os dispositivos que foram propostos pelo governo federal ao longo da década de 1960, a UFRGS precisou adotar o planejamento e enfrentar as resistências internas às mudanças. A Comissão de Planejamento teve um papel fundamental no início desse processo, inclusive, adiantando algumas medidas que seriam posteriormente exigidas pela reestruturação de 1968, como a adoção dos departamentos e a consecução de uma variada formação pós-graduada.

No entanto, além das ações realizadas internamente, a UFRGS também recorreu ao apoio externo para proceder a sua reestruturação, contratando a empresa paulista de

consultoria e planejamento ASPLAN S/A para elaborar um plano global de reorganização da Universidade. O plano entregue pela ASPLAN previa reformas de natureza conceitual e organizativa, que pressupunha uma reformulação desde os órgãos da administração central até a menor unidade da estrutura, que deveria ser o departamento.

No anteprojeto de estatuto apresentado pela ASPLAN, que influenciaria o Estatuto da UFRGS elaborado em 1970, foi proposta a criação do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (COCEP), que seria de vital importância para o desenvolvimento da pós-graduação. O COCEP passou a integrar o Estatuto da Universidade em 1970, mas só começou suas atividades em 1972, sendo dividido em cinco câmaras: as quatro câmaras de ensino, separadas por área do conhecimento, e a V Câmara, de Pós-Graduação e Pesquisa.

Posteriormente, em 1976, a Universidade sofreria uma nova reformulação no Estatuto, no lugar das duas Superintendências (Administrativa e Acadêmica), passariam a funcionar seis pró-reitorias, entre elas a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, que era uma exigência da CAPES àquelas universidades que quisessem participar da distribuição das cotas de bolsas pelo PICD. A UFRGS estava entre essas universidades, tanto que, nesse mesmo ano, iria desenvolver o seu Plano Institucional de Capacitação Docente, visando acelerar o processo de habilitação e aprimoramento dos seus professores. Esse programa foi fundamental para a implantação e consolidação da pós-graduação na Universidade.

Não se pode deixar de ressaltar, entretanto, que esse também foi um período muito conturbado na história da Universidade. A UFRGS teve uma comissão de inquérito, composta por professores, com o objetivo de investigar, interrogar e julgar os docentes que, no exercício da liberdade de cátedra, pelo conteúdo do seu ensino, dos seus escritos ou de suas manifestações públicas, fossem enquadrados na caça aos subversivos introduzida pelo regime civil-militar a partir de 1964. Essa famigerada Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS), formalmente assim designada pela Reitoria, foi responsável pela “cassação” de 17 professores, somente em 1964. Depois, sob a vigência do AI-5, mais 20 docentes aposentados compulsoriamente e 4 se demitiram em solidariedade aos demais. Esse foi o traumático paradoxo que viveu a Universidade nesse período: de um lado a reestruturação, cujo modelo adotado inspirou-se, em grande medida, nas recomendações da uma empresa consultoria externa, embora legitimada pelas instâncias deliberativas internas, do outro a dura repressão e perseguição a seus docentes e alunos dentro da própria instituição – ambas medidas originais da UFRGS, em termos nacionais, realizadas durante a gestão do Reitor José Fonseca Milano.

Como consequência da reestruturação universitária de 1968, é inegável o avanço da “modernização conservadora” na universidade brasileira, embora seja inapropriado o uso do termo de “reforma universitária”, oriunda esta de outra vertente: das lutas pela Reforma Universitária de 1918 da Universidade de Córdoba (Argentina) e retomada no Brasil pela União Nacional de Estudantes (1961-1963). Desde o I PNPG, várias situações começaram a ser constatadas, tanto no âmbito das instituições, quanto do governo. Do lado das universidades, havia ainda a limitação na tradição de pesquisa, salvo algumas áreas de conhecimento precursoras, assim como a lenta expansão dos regimes de trabalho integral (majoritariamente de tempo parcial), a reversão progressiva da insuficiente titulação em mestrado e doutorado, entre outras; do lado do MEC e da CAPES, o apoio e orientação por parte dos órgãos diretores da política pós-graduação era insuficiente, havia excessiva dependência de recursos extraorçamentários, ausência de uma carreira profissional dos docentes, e o desempenho do sistema de pós-graduação era baixo, problema ligado à demora na conclusão dos cursos, à alta taxa de evasão.

Com os sucessivos planos nacionais e os programas e medidas que foram sendo estabelecidos pela CAPES ao longo dos anos, os problemas decorrentes da implementação da pós-graduação foram sendo, aos poucos, resolvidos. Cabe ressaltar o incremento que houve na política de pós-graduação de 2004 a 2016, durante a longa gestão de Jorge Guimarães à frente da CAPES. Nesse período, a educação superior era uma das prioridades do governo e o orçamento da capes chegou a crescer quase 13 vezes. Com isso, houve não só uma expansão do número de mestrados e doutorados, como a política caminhou no sentido da desconcentração da formação pós-graduada, que tinha o sudeste, sobretudo São Paulo, como a principal referência.

Se a posição geográfica parecia uma barreira que se impunha para o desenvolvimento da pós-graduação, a UFRGS conseguiu superá-la, aproveitando-se dos programas que eram oferecidos pelo governo. Portanto, mesmo estando localizada no extremo-sul do país, distante do principal polo de formação, que era São Paulo, a UFRGS conseguiu expandir a pós-graduação em todas as áreas do conhecimento, superando outras universidades localizadas no Estado ou na própria região sudeste, como se pôde verificar na comparação com a UFMG.

Este trabalho, portanto, através da incursão histórica no contexto do desenvolvimento da universidade brasileira, centrado na análise da dinâmica da pós-graduação nacional e regional, pretende contribuir para uma discussão acadêmica maior, que tem a universidade

como objeto de estudo. Dessa forma, atento à atual conjuntura, o estudo realizado aspira a ser um estímulo e uma fonte de informação, num campo ainda em aberto, para novas pesquisas que possam ampliar as perspectivas de comparação entre as universidades, bem como avaliar a importância da educação pós-graduada para o desenvolvimento dessas instituições. O atual momento exige não apenas novas propostas de discussão pelos mais diversos atores envolvidos (docentes, alunos, técnicos e setores da sociedade civil organizada), mas também a reflexão sobre as perspectivas para o futuro da pós-graduação, em curto e médio prazo, que podem pôr em risco essa persistente e bem-sucedida política pública conduzida pela CAPES, por mais de cinco décadas, em associação exitosa com a comunidade acadêmica nela representada.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Mariângela da Rosa et al. Política de Pós-Graduação: um olhar sobre a expansão, qualidade e interdisciplinariedade. In: XIII COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS 2013, Buenos Aires. **Anais**. Buenos Aires: Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114803?show=full>>. Acesso em: 16 maio. 2018.
- ALMEIDA, Elenara C. Edler; GUIMARÃES, Jorge Almeida. **A Pós-Graduação e a Evolução da Produção Científica Brasileira**. São Paulo: Senac, 2013.
- ALMEIDA, Rodolfo; ZANLORENSSI, Gabriel. A distribuição de pessoas com doutorado pelo Brasil. **Nexo Jornal**, 2017. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/grafico/2017/10/23/A-distribuição-de-pessoas-com-doutorado-pelo-Brasil>>
- ALVES, Miriam Fábria; OLIVEIRA, João Ferreira De. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53680>>. Acesso em: 16 maio. 2018.
- ASPLAN, Assessoria de Planejamento. **Proposta para a Elaboração do Plano Global da UFRGS**. São Paulo: ASPLAN, 1968.
- ASPLAN, Assessoria de Planejamento. **Relatório Parcial do Plano Global da UFRGS**. São Paulo: ASPLAN, 1969.
- ASPLAN, Assessoria de Planejamento. **Plano Global da UFRGS**. São Paulo: ASPLAN, 1970.
- ATCON, Rudolph. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC, 1966. Disponível em: <<http://www.worldcat.org/title/rumo-a-reformulacao-estrutural-da-universidade-brasileira-estudo-realizado-entre-junho-e-setembro-de-1965-para-a-diretoria-do-ensino-superior-do-ministerio-da-educacao-e-cultura/oclc/3976975>>. Acesso em: 16 maio. 2018.
- AVERBUCK, Lígia et al. **Universidade e Repressão: os expurgos na UFRGS**. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2008. Disponível em: <http://www.adufrgs.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Universidade_e_repressao.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2019.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: **BROCK. C.; SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BARBOSA, Eva Machado. Pós-Graduação na UFRGS: a grande clandestina. **Revista da Associação de Docentes da UFRGS - ADVERSO**, v. 4 (set./nov.), p. 15-17, 1991.
- BARROS, Elionora Cavalcanti. **Política de Pós-Graduação: um estudo da participação da comunidade científica**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BITTAR, Mariluce. Série-Estudos periódico do Programa de Pós-Graduação em educação da UCDB. **Série Estudos**, n. 12, p. 123-133, 1994. Disponível em: <<http://www.serie->

estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/578>. Acesso em: 16 maio. 2018.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. 1^a ed. Brasília-DF: Paralelo 15, 2001.

BRASIL. Lei n.º 173, de 6 de janeiro de 1936. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-173-6-janeiro-1936-556218-norma-pl.html>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Lei n.º 1.254, de 4 de dezembro de 1950. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1254-4-dezembro-1950-362540-norma-actualizada-pl.html>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Lei n.º 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4881-a-6-dezembro-1965-368405-publicacaooriginal-50614-pl.html>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4759.htm>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1966. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 477, de 26 de Fevereiro de 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 67.350, de 6 de outubro de 1970. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-67350-6-outubro-1970-408897-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1995/lei-9131-24-novembro-1995-372496-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 8 mar. 2019.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Situação Atual da Pós-Graduação Brasil**. Capes ed. Brasília: Capes, 1978.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)**. Brasília: CAPES, 1982. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)**. Brasília: CAPES, 1986. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Capes 60 anos**. Brasília-DF: Capes, 2011. a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Revista-Capes-60-anos.pdf>>

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação: 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2011. b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Minter e Dinter**. 2015. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br>>. Acesso em: 8 mar. 2019.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ofício nº 245/2018-GAB/PR/CAPES. **Nota do Conselho Superior da Capes ao Ministro do MEC**. 2018a.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Orçamento: Evolução em Reais**. 2018b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/orcamento-evolucao-em-reais>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal Dados Abertos Capes**. 2019a. Disponível em: <<https://dadosabertos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Modelo de redistribuição de bolsas da pós-graduação é discutido**. CAPES, 2019b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/9398-modelo-de-redistribuicao-de-bolsas-da-pos-graduacao-e-discutido>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

CAPES, Coordenação de Comunicação Social. Morre Darcy Closs, ex-presidente da Capes. **CAPES**, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6019-morre-darcy-closs-ex-presidente-da-capes>>

CAPES, Coordenação de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação: 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2005. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

CASTRO, Maria Helena de Magalhães. **A Pós-Graduação em Zoom: três estudos de caso revisitados**, 1991.

CFE, Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 977, de 3 de dezembro de 1965. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

CHAUÍ, Marilena. Ventos do Progresso: a universidade administrada. In: **PRADO JÚNIOR, B.; TRAGTEMBERG, M.; CHAUÍ, M.; ROMANO, R.. Descaminhos da Educação Pós-68**. Brasília-DF: Livraria Brasiliense, 1980.

CLOSS, Darcy. Reflexões sobre a atualidade da universidade brasileira. In: **ROHDEN, V. (org.). Idéias de Universidade**. Canoas, RS: ULBRA, 2002.

CLOSS, Darcy; CASTRO, Claudio de Moura; SOUSA, Edson Machado De. A institucionalização da pós-graduação no Brasil. In: **FERREIRA, M.; MOREIRA, R. (orgs.)**.

Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV. Brasília: Capes, 2001.

CNPG, Conselho Nacional de Pós-Graduação. **I Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília: CAPES, 1975. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: **TRINDADE, H. (org.). Universidades em ruínas: na república dos professores.** 2. ed. Porto Alegre: CIPEDDES, 2000. a.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: **LOPES, E. T.; FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. b.

CUNHA, Luiz Antônio. A Nova Reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. In: **TRINDADE, H; BLANQUER, J. (orgs.). Os Desafios da Educação na América Latina.** 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio C. R. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, v. 14, n. 5, p. 66-70, 1974. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901974000500006&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 16 maio. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 07-20, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 16 maio. 2018.

DE PIANO, Gabriel; FRANCESE, Christian. A 50 años de la Noche de los Bastones Largos. **La Ménsula**, v. 10, n. 023, p. 8, 2016. Disponível em: <https://digital.bl.fcen.uba.ar/collection/mensula/document/mensula_n023>. Acesso em: 12 mar. 2019.

DINIZ, Pery Pinto; SOARES, Mozart Pereira. **Memória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul 1934-1964.** Porto Alegre: UFRGS, 1992.

DURHAM, Eunice. **A pós-graduação no Brasil: problemas e perspectivas.** São Paulo, 1996.

DURHAM, Eunice R. A Política de Pós-Graduação e as Ciências Sociais*. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências**, v. 1, n. 21, 1.º semestre, p. 41-55, 1986. Disponível em: <<http://anpocs.com/index.php/universo/acervo/biblioteca/periodicos/bib/bib-21/378-a-politica-de-pos-graduacao-e-as-ciencias-sociais/file>>. Acesso em: 16 maio. 2018.

DUTRA, Paulo de Tarso de Moraes. **Voto na Reunião de Aprovação do Ato Institucional nº 5.** 2008. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/hotsites/ai5/personas/tarsoDutra.html>>. Acesso em: 6 mar. 2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da Universidade Modernizada à Universidade Disciplinada: Atcon e Meira Mattos**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

FELDENS, Maria das Graças Furtado et al. Articulação entre graduação e pós-graduação na UFRGS : realidade e perspectivas. **Educação Brasileira (Brasília)**, v. 12, n. n. 24 (jan./jun.), p. 117-130, 1990.

FERNANDES, Felipe Lemos. **Análise da Gestão Financeira dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a alocação dos recursos de custeio e o corte orçamentário de 2015**. 2016. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Administração. Curso de Especialização em Administração Pública Contemporânea., 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/156432>>. Acesso em: 5 abr. 2019.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução**. 2^a ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (orgs.). **Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília-DF: Capes, 2001. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24633>. Acesso em: 16 maio. 2018.

FIORI, Ernani Maria. **Ernani Maria Fiori: Educação e Política - Textos Escolhidos. Volume 2 - Coordenação: Otilia Beatriz Fiori Arantes**. 2^a ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

FRANÇA, Indira Alves. A gestão da pós-graduação no Brasil através de seus planos nacionais: os desafios dos gestores de cursos. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 5, n. 4, p. 43-67, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/27507>>. Acesso em: 16 maio. 2018.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. O resgate do passado para a construção do futuro: a UFRGS. In: VI CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO 1991, São Paulo. **Anais**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. Pós-Graduação Brasileira e Políticas de Diversificação 2001. In: XXIV REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPED 2001, Caxambú-MG. **Anais**. Caxambú-MG: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/indexatual.html>>

GEOCAPES. **Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES**. 2018. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

GONÇALVES, Suzana; LEITE, Celso Barroso. 1964-1974 Anos de crise e redefinição institucional. In: FERREIRA, M.; MOREIRA, R. (orgs.). **Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília: Capes, 2001.

GUEDES, Paulo Coimbra; SANGUINETTI, Yvonne. **UFRGS: identidades e memórias**

1934-1994. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice Geral de Cursos (IGC)**. 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->>. Acesso em: 20 fev. 2019.

IPES, Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. **A Educação que Nos Convém**. Rio de Janeiro: APEC Editora S.A., 1969.

JACOB, Gerhard. Pesquisa e Pós-Graduação no Âmbito das Universidades. In: VAHL, T. R.; MEYER JR., V.; FINGER, A. P. **Desafios da Administração Universitária**. Florianópolis-SC: UFSC, 1989.

JACOB, Gerhard. Retrospectiva da Cooperação da Alemanha com a UFRGS. In: HENTSCHKE, L.; MARQUES, C.. **A UFRGS e a Cooperação Científica com a Alemanha**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

KROTSCH, Pedro; SUASNÁBAR, Claudio. Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. **Revista Pensamiento Universitario**, v. 10, n. n.10, p. 35-54, 2002.

LAMPERT, Ernâni. A pós-graduação brasileira: retrospectiva histórica e perspectivas. **História da Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-86, 1998. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30690>>. Acesso em: 16 maio. 2018.

LARRATEA, Marcelo Gomes. **Elites universitárias e as políticas de pós-graduação no Brasil**. 2012. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/61215>>. Acesso em: 16 maio. 2018.

LIMONGI, Fernando. A Escola Livre de Sociologia e Política em São Paulo. In: MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice/Idesp/Finep, 1989.

LUCHILO, Lucas. Programas de apoyo a la formación de posgrado en América Latina: tendencias y problemas. In: LUCHILO, L. **Formación de Posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos**. Buenos Aires: Eudeba, 2010.

MCTI, Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação. **Livro azul da 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: MCTI, 2010. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/handle/1/677>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MEC, Ministério da Educação. **Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior**. Brasília: MEC, 1986. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

MEC, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano->>

nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 fev. 2019.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária. **Reforma Universitária: relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto n.º 62.937/68**. Brasília: MEC, 1968. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002285.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2019.

MENDES, Josué Camargo. Considerações sobre a Pós-Graduação. **Revista Educação (Brasília)**, v. 5, n. 20, p. 41-46, 1976.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Darcy Ribeiro e UnB: intelectuais, projeto e missão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. n. 96, p. 585-608, 2017. Disponível em: <<https://10.0.6.54/S0104-40362017002500939>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

MOLLIS, Marcela. Imagenes de Posgrados: entre la academia, el mercado y la integración regional. In: **MOLLIS, M.; JOVER, J. N.; GUADILLA, C.. Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe : desafíos y perspectivas**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2010.

MORITZ, Gilberto de Oliveira; MORITZ, Mariana Oliveira; MELO, Pedro Antonio De. A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. In: XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL 2011, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: INPEAU, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/26136>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MOROSINI, Marília Costa. A universidade e a produção de pesquisa: a estrutura organizacional incentivadora. In: **FRANCO, M.E. (org.). Universidade, pesquisa e inovacao : o Rio Grande do Sul em perspectiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

OLIVEIRA, Lea Bastos De. **Expansão do ensino superior : estudo do fenômeno no RGS e na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 1977.

PAREDES, Mely Paula Cimadevila. **Políticas Públicas Universitárias na Ditadura Civil-Militar Brasileira (1966-1972): o impacto da nova legislação para a UFRGS**. 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Um dia, em um outro tempo. In: **UFRGS 70 anos**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

PROPESP, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRGS. **Documento-síntese: ação PROPESP 1985-1988**. Porto Alegre: UFRGS, 1988.

PROPLAN, Pró-Reitoria de Planejamento. **Anuário Estatístico da UFRGS 1992**. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

PROPLAN, Pró-Reitoria de Planejamento. **Anuário Estatístico da UFRGS 1993**. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

PROPLAN, Pró-Reitoria de Planejamento. **Anuário Estatístico da UFRGS 1994**. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 5.758, de 20 de novembro de 1934. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/legis>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, de 08 de julho de 1947. Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br/memorial/LinkClick.aspx?fileticket=ab_rJmqsoWc%3D&tabid=3456&language=pt-BR>. Acesso em: 1 mar. 2019.

RODRIGUES, Marta Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SAMPAIO, Helena. **Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos**. São Paulo, 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/relatorio2013/Anexo_44_Texto para Livro Maria Ligia Barbosa.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**: Documento de Trabalho. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes UNICAMP**, v. 28, n. 76, n. set./dez., p. 291-312, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

SCHWARTZMAN, Simon. Que fazer com a Pós-Graduação? **Debates CAPES**, p. 1-5, 1979. Disponível em: <<https://archive.org/details/QueFazerComAPg>>

SCHWARTZMAN, Simon. **Um Espaço para a Ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/espaco.htm>>. Acesso em: 4 mar. 2019.

SCHWARTZMAN, Simon. Nota sobre a transição necessária da pós-graduação brasileira. In: **BRASIL, Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 (pp. 34-52)**. Brasília: Capes, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura (orgs.). **Pesquisa Universitária em Questão**. São Paulo: UNICAMP, 1986.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SOUZA, Maria Inês Salgado. **Os Empresários e a Educação: o IPES e a política educacional após 1964**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

SUCUPIRA, Newton. A Reestruturação das Universidades Federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 50, n. 111, /set., p. 83-95, 1968.

SUCUPIRA, Newton. Ensino Superior: expansão, reforma e pós-graduação 1972. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 58, n. 128, /dez., p. 212-223, 1972.

TEIXEIRA, Anísio. Uma Perspectiva da Educação Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 50, n. 111, /set., p. 21-82, 1968. Disponível em:

<<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>>. Acesso em: 16 maio. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: FGV, 1989. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm>

TRINDADE, Helgio. Comentários ao documento “Políticas para Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior”. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ANDIFES 1996, Brasília-DF. **Anais**. Brasília-DF: Imprensa Universitária|UFU, 1996.

TRINDADE, Helgio. O Ensino Superior na América Latina: um olhar longitudinal e comparativo. In: **TRINDADE, H.; BLANQUER, J. (orgs.). Os Desafios da Educação na América Latina**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, Helgio. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: **MOLLIS, M. (Comp.). Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

TRINDADE, Helgio. A República em Tempos de Reforma Universitária: o desafio do Governo Lula. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 819-844, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 4 mar. 2019.

TRINDADE, Helgio. Anísio Teixeira e os desafios atuais da educação superior. In: **TEIXEIRA, A.. Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Edutira UFRJ, 2005.

TRINDADE, Helgio. Pensadores y Forjadores de Universidades Creadas a partir de La Independencia: Brasil. In: **GUADILLA, C.. Pensadores Y Forjadores De La Universidad Latinoamericana**. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, bid & co. editor, 2008.

TRINDADE, Helgio. A Legalidade e o Movimento Estudantil. **Anos 90, Porto Alegre**, v. 18, n. 33, p. 129-164, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/24413/18244>>

UFRGS, Comissão de Planejamento. **Diretrizes Para Uma Reforma Universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 1965.

UFRGS, Comissão de Planejamento. **Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1967. a.

UFRGS, Comissão de Planejamento. **Cursos de Pós-Graduação**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 1967. b.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. São Paulo: Habitat, 1952.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Mensagens ao Conselho Universitário**. Porto Alegre: UFRGS, 1971.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório de 1976: 4º ano da gestão do Reitor Ivo Wolff**. Porto Alegre: UFRGS, 1976. a.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório Final da Gestão Ivo Wolff:**

a consolidação da Reforma (1972/76). Porto Alegre: UFRGS, 1976. b.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório de 1975: 3º ano da gestão do Reitor Ivo Wolff.** Porto Alegre: UFRGS, 1976. c.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **A reforma universitária: pressupostos gerais e implantação na UFRGS.** Porto Alegre: UFRGS, 1977.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório do Reitorado do Prof. Elyseu Paglioli 1952-1964.** Porto Alegre: UFRGS, 1978. a.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório de 1977: 1º ano da gestão do Reitor Homero Só Jobim.** Porto Alegre: UFRGS, 1978. b.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório de 1980: 4º ano da gestão do Reitor Homero Só Jobim.** Porto Alegre: UFRGS, 1980.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório de 1981: 1º ano da gestão do Reitor Earle Diniz Macarthy Moreira.** Porto Alegre: UFRGS, 1981.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul 1934/1984: 50 anos.** Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 1984.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Quadro Sinóptico dos Cursos de Pós-Graduação.** Porto Alegre: UFRGS, 1986.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação 1990-91.** Porto Alegre: UFRGS, 1990.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Plano de Gestão 1993/1996: prestação de contas.** Porto Alegre: UFRGS, 1996.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **UFRGS em Números.** 2018. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/pos-graduacao>>. Acesso em: 6 fev. 2018.

UNE, União Nacional dos Estudantes. **Histórico da UNE.** UNE, 2011. Disponível em: <<http://une.org.br/2011/09/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

VELLOSO, Jacques. A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 517-517, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200012&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 20 jun. 2018.

VIANNA, Luiz Duarte. **A nova estrutura acadêmica da UFRGS: primeiro ensaio de dimensionamento.** Porto Alegre: UFRGS, 1971.

APÊNDICE A - Situação da Pós-Graduação por Área do Conhecimento (1999-2017)

		1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
AGRÁRIAS	Programas	164	178	200	216	262	300	338	381	407	434
	Matrículas	7.702	9.132	10.074	11.144	13.208	15.835	19.849	21.849	23.482	24.273
	Titulações	2.219	2.847	3.622	3.948	4.236	5.255	6.043	7.540	7.775	8.033
	Doutores Tit.	490	721	1.026	1.119	1.217	1.424	1.513	2.088	2.427	2.637
BIOLÓGICAS	Programas	136	154	171	189	195	217	261	278	301	309
	Matrículas	7.357	8.405	9.576	10.452	11.043	12.267	15.100	16.011	16.932	17.351
	Titulações	1.876	2.350	2.955	3.246	3.391	3.889	4.320	5.247	5.288	5.395
	Doutores Tit.	600	769	1.028	1.141	1.154	1.269	1.289	1.559	1.897	1.993
DA SAÚDE	Programas	299	304	362	389	408	449	508	561	622	681
	Matrículas	12.442	13.540	14.542	17.178	19.539	23.333	27.980	32.441	36.509	40.554
	Titulações	3.368	3.965	5.752	6.249	6.702	7.852	9.002	10.686	11.865	12.615
	Doutores Tit.	1.044	1.111	1.549	1.682	1.798	2.125	2.384	2.963	3.451	3.883
EXATAS E DA TERRA	Programas	170	183	200	218	248	264	283	304	316	333
	Matrículas	9.551	10.819	11.533	12.010	13.700	15.608	18.132	23.050	25.236	26.992
	Titulações	2.243	2.732	3.321	3.528	3.686	4.318	4.794	6.481	6.919	7.234
	Doutores Tit.	648	788	913	964	988	1.119	1.224	1.502	1.812	2.109
HUMANAS	Programas	189	231	267	292	344	391	442	496	558	600
	Matrículas	14.273	17.136	19.523	21.746	24.312	26.378	30.892	35.424	40.643	44.960
	Titulações	3.121	4.497	5.870	6.639	7.290	8.619	9.319	11.017	12.407	13.585
	Doutores Tit.	756	1.025	1.286	1.497	1.689	1.954	2.168	2.681	3.239	3.604
SOCIAIS APLICADAS	Programas	126	165	207	249	310	344	386	445	513	592
	Matrículas	12.161	15.808	15.921	16.814	18.572	19.913	22.680	26.163	30.710	35.971
	Titulações	2.321	3.845	5.890	5.717	6.117	6.829	7.313	8.578	9.938	11.653
	Doutores Tit.	336	478	736	813	810	952	980	1.334	1.625	2.189
ENGENHARIAS	Programas	157	182	206	247	273	308	348	375	401	423
	Matrículas	14.104	15.950	18.462	19.562	21.196	23.821	26.482	27.529	31.554	34.417
	Titulações	3.114	3.505	4.830	5.789	5.609	6.258	6.632	7.248	8.158	9.054
	Doutores Tit.	671	765	1.023	1.114	1.169	1.284	1.346	579	1.967	2.000
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	Programas	74	86	101	111	134	147	175	180	198	211
	Matrículas	5.419	6.209	7.369	8.329	9.421	10.011	11.559	13.780	15.669	17.795
	Titulações	1.080	1.615	2.030	2.400	2.921	3.263	3.419	3.976	5.004	4.748
	Doutores Tit.	240	324	415	496	710	732	752	928	1.210	1.276
MULTIDISCIPLINAR	Programas	48	67	104	146	234	298	387	517	615	713
	Matrículas	2.267	344	5.229	6.813	10.670	13.542	16.961	22.538	29.806	36.479
	Titulações	470	697	1.473	2.107	2.853	3.873	4.712	6.412	8.309	10.401
	Doutores Tit.	46	59	118	163	380	509	665	1.016	1.368	1.900
TOTAL	Programas	1.363	1.550	1.818	2.057	2.408	2.718	3.128	3.537	3.931	4.296
	Matrículas	85.276	97.343	112.229	124.048	141.661	160.708	189.635	218.785	250.541	278.792
	Titulações	19.812	26.053	35.743	39.623	42.805	50.156	55.554	67.185	75.663	82.718
	Doutores Tit.	4.831	6.040	8.094	8.989	9.915	11.368	12.321	14.650	18.996	21.591

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

APÊNDICE B - Matrículas e Titulações da Pós-Graduação (1998-2017)

ANO	FEDERAIS		ESTADUAIS/MUNICIPAIS		PARTICULARES		TOTAL DE	TOTAL DE
	Matrículas	Titulações	Matrículas	Titulações	Matrículas	Titulações	MATRÍCULAS	TITULAÇÕES
1998	36.975	8.317	29.932	6.107	9.177	1.842	76.084	16.266
1999	41.292	10.390	32.712	7.084	11.272	2.338	85.276	19.812
2000	47.517	12.158	33.999	7.948	12.940	3.033	94.456	23.139
2001	48.307	13.035	36.440	9.121	15.696	3.897	100.443	26.053
2002	51.281	15.462	36.982	10.602	17.805	5.274	106.068	31.338
2003	54.906	17.559	37.949	11.496	19.374	6.688	112.229	35.743
2004	57.339	17.456	37.636	10.794	21.285	6.501	116.260	34.751
2005	61.448	19.694	39.466	12.098	23.134	7.831	124.048	39.623
2006	66.541	20.970	41.099	12.310	24.780	8.347	132.420	41.627
2007	72.099	21.347	43.328	12.712	26.234	8.746	141.661	42.805
2008	78.150	23.896	45.061	13.387	26.907	9.442	150.118	46.725
2009	85.787	26.016	47.246	14.412	28.035	9.728	161.068	50.156
2010	95.119	26.783	49.796	14.553	28.497	9.568	173.412	50.904
2011	105.453	30.088	53.813	15.181	30.369	10.285	189.635	55.554
2012	115.001	33.129	57.025	16.699	31.691	11.222	203.717	61.050
2013	124.721	38.023	60.784	18.111	33.280	11.051	218.785	67.185
2014	133.866	40.185	64.541	18.589	36.553	11.724	234.960	70.498
2015	144.311	42.197	67.360	20.142	38.970	13.324	250.641	75.663
2016	155.791	44.651	70.187	21.394	40.840	14.172	266.818	80.217
2017	163.675	46.630	72.742	21.099	42.375	15.009	278.792	82.738

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

APÊNDICE C - Matrículas e Titulações da Pós-Graduação na Região Sul (1999-2017)

ANO	REGIÃO SUL							
	FEDERAIS		EST./MUNIC.		PARTICULARES		Total de	Total de
	Matrículas	Titulações	Matrículas	Titulações	Matrículas	Titulações	Matrículas	Titulações
1999	10.774	2.646	842	269	2.155	493	13.771	3.408
2001	12.084	3.466	1.393	372	3.051	805	16.528	4.643
2003	12.598	4.309	2.108	730	4.033	1.547	18.739	6.586
2005	13.940	4.619	2.810	1.015	5.317	1.855	22.067	7.489
2007	15.566	4.836	3.274	1.166	6.338	2.268	25.178	8.270
2009	18.035	5.476	4.135	1.492	7.439	2.535	29.609	9.503
2011	21.952	6.237	5.738	1.785	8.364	2.908	36.054	10.930
2013	25.440	7.751	7.219	2.471	9.983	3.296	42.642	13.518
2015	29.222	8.652	9.208	2.856	11.874	4.059	50.304	15.567
2017	33.201	9.673	10.585	3.276	12.642	2.702	56.428	15.651

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

APÊNDICE D - Matrículas e Titulações da Pós-Graduação no RS e na UFRGS (1999-2017)

ANO	RIO GRANDE DO SUL						UFRGS			
	FEDERAIS		EST./MUNIC.		PARTICULARES		Total de	Total de	Total de	Total de
	Matrículas	Titulações	Matrículas	Titulações	Matrículas	Titulações	Matrículas	Titulações	Matrículas	Titulações
1999	5.276	1.315	-	-	1.844	451	7.120	1.766	4.182	929
2001	6.620	1.742	-	-	2.365	696	8.985	2.438	5.108	1.300
2003	6.641	2.298	-	-	2.981	1.078	9.622	3.376	4.817	1.664
2005	7.316	2.363	-	-	3.689	1.299	11.005	3.662	5.204	1.657
2007	8.204	2.568	-	-	4.239	1.474	12.443	4.042	5.631	1.719
2009	9.847	3.033	-	-	4.856	1.701	14.703	4.734	6.516	1.984
2011	12.265	3.732	-	-	5.359	1.855	17.624	5.587	7.634	2.068
2013	14.282	4.284	-	-	6.477	2.116	20.759	6.400	8.043	2.324
2015	16.268	4.863	23	-	7.474	2.566	23.765	7.429	8.841	2.452
2017	18.128	5.393	65	8	7.833	2.794	26.026	8.195	9.507	2.589

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)

APÊNDICE E - Relação de Programas de Pós-Graduação da UFRGS (1979-2017)

ÁREA	1979		1989		ÁREA	1999		2009		2017		CON-CURSO	
	PROGRAMA	CURSO	PROGRAMA	CURSO		PROGRAMA	CURSO	PROGRAMA	CURSO	PROGRAMA	CURSO		
ÁREA I EXATAS E TECNO LOGIA	MED VETERINÁRIA (ÁREA II)	M	MED VETERINÁRIA (ÁREA II)	M	CIÊNCIAS VETERINÁRIAS	M/D	CIÊNCIAS VETERINÁRIAS	M/D	CIÊNCIAS VETERINÁRIAS	M/D	6	M/D	
	AGRONOMIA (ÁREA I)	M	AGRONOMIA (ÁREA I)	M/D	AGRONOMIA (FITOTECNIA) ZOOTECNIA	M/D	CIÊNCIAS VETERINÁRIAS	M/D	CIÊNCIAS VETERINÁRIAS	M/D	5	M/D	
		M		M	CIÊNCIAS DO SOLO	M/D	ZOOTECNIA	M/D	CIÊNCIAS DO SOLO	M/D	4	M/D	
		M		M	AGRARIAS MICROBIOLOGIA AGRÍCOLA E DO AMBIENTE	M	4	4	4	MICROBIOLOGIA AGRÍCOLA E DO AMBIENTE	M/D	5	M/D
ÁREA II BIOLÓ GICAS	CB BIOQUÍMICA	M	CB BIOQUÍMICA	M	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BIOQUÍMICA)	M/D	6	6	6	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BIOQUÍMICA)	M/D	7	M/D
	CB BOTÂNICA	M	CB BOTÂNICA	M	BOTÂNICA	M/D	4	4	4	BOTÂNICA	M/D	5	M/D
	ECOLOGIA	M	ECOLOGIA	M	ECOLOGIA	M	4	4	4	ECOLOGIA	M/D	5	M/D
	CB FISIOLÓGIA	M	CB FISIOLÓGIA	M/D	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (FISIOLOGIA)	M/D	5	5	5	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (FISIOLOGIA)	M/D	5	M/D
	GENÉTICA	M/D	GENÉTICA	M/D	GENÉTICA E BIOLOGIA MOLECULAR	M/D	6	6	6	GENÉTICA E BIOLOGIA MOLECULAR	M/D	7	M/D
	CB NEUROANATOMIA	M	CB NEUROANATOMIA	M	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (NEUROCIÊNCIAS)	M/D	4	4	4	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (NEUROCIÊNCIAS)	M/D	5	M/D
		M		M	BIOLOGIA ANIMAL	M/D	4	4	4	BIOLOGIA ANIMAL	M/D	5	M/D
ÁREA III HUMA NAS	MED CARDIOLOGIA	M/D	MED CARDIOLOGIA	M/D	BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR	M/D	6	6	6	BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR	M/D	7	M/D
	MED GASTROENTEROLOGIA	M	MED GASTROENTEROLOGIA	M	MEDICINA (CARDIOLOGIA)	M/D	3	3	3	CS: CARDIOLOGIA E CIÊNCIAS CARDIOVASCULARES	M/D	4	M/D
	MED NEFROLOGIA	M	MED NEFROLOGIA	M	MEDICINA (GASTROENTEROLOGIA)	M/D	4	4	4	CIÊNCIAS EM GASTROENTEROLOGIA E HEPATOLOGIA	M/D	4	M/D
	MED PNEUMOLOGIA	M	MED PNEUMOLOGIA	M	MEDICINA (NEFROLOGIA)	M/D	4	4	4	CIÊNCIAS PNEUMOLÓGICAS	M/D	4	M/D
	FARMÁCIA	M	FARMÁCIA	M	MEDICINA (PNEUMOLOGIA)	M/D	4	4	4	CIÊNCIAS FARMACÉUTICAS	M/D	3	M/D
		M		M	CIÊNCIAS FARMACÉUTICAS	M/D	3	3	3	MEDICINA: CIÊNCIAS MÉDICAS	M/D	6	M/D
		M		M	MEDICINA (CLÍNICA MÉDICA)	M/D	5	5	5	MEDICINA: CIÊNCIAS MÉDICAS	M/D	6	M/D
		M		M	MEDICINA (PEDIATRIA)	M/D	5	5	5	SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	M/D	5	M/D
		M		M	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	M/D	4	4	4	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	M/D	5	M/D
		M		M	ODONTOLOGIA	M	4	4	4	ODONTOLOGIA	M/D	5	M/D
ÁREA III HUMA NAS		M		M	BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR	M/D	6	6	6	BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR	M/D	7	M/D
		M		M	BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR	M/D	6	6	6	BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR	M/D	7	M/D
		M		M	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BIOQUÍMICA)	M/D	7	7	7	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BIOQUÍMICA)	M/D	7	M/D
		M		M	BOTÂNICA	M/D	4	4	4	BOTÂNICA	M/D	5	M/D
		M		M	ECOLOGIA	M	4	4	4	ECOLOGIA	M/D	5	M/D
		M		M	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (FISIOLOGIA)	M/D	5	5	5	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (FISIOLOGIA)	M/D	5	M/D
		M		M	GENÉTICA E BIOLOGIA MOLECULAR	M/D	6	6	6	GENÉTICA E BIOLOGIA MOLECULAR	M/D	7	M/D
		M		M	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (NEUROCIÊNCIAS)	M/D	4	4	4	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (NEUROCIÊNCIAS)	M/D	5	M/D
		M		M	BIOLOGIA ANIMAL	M/D	4	4	4	BIOLOGIA ANIMAL	M/D	5	M/D
		M		M	BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR	M/D	6	6	6	BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR	M/D	7	M/D
		M		M	CS: CARDIOLOGIA E CIÊNCIAS CARDIOVASCULARES	M/D	5	5	5	CS: CARDIOLOGIA E CIÊNCIAS CARDIOVASCULARES	M/D	6	M/D
		M		M	CIÊNCIAS EM GASTROENTEROLOGIA	M/D	4	4	4	CIÊNCIAS EM GASTROENTEROLOGIA E HEPATOLOGIA	M/D	4	M/D
ÁREA III HUMA NAS		M		M	MEDICINA (GASTROENTEROLOGIA)	M/D	4	4	4	CIÊNCIAS EM GASTROENTEROLOGIA E HEPATOLOGIA	M/D	4	M/D
		M		M	MEDICINA (NEFROLOGIA)	M/D	4	4	4	CIÊNCIAS PNEUMOLÓGICAS	M/D	4	M/D
		M		M	MEDICINA (PNEUMOLOGIA)	M/D	4	4	4	CIÊNCIAS FARMACÉUTICAS	M/D	3	M/D
		M		M	CIÊNCIAS FARMACÉUTICAS	M/D	3	3	3	MEDICINA: CIÊNCIAS MÉDICAS	M/D	6	M/D
		M		M	MEDICINA (CLÍNICA MÉDICA)	M/D	5	5	5	MEDICINA: CIÊNCIAS MÉDICAS	M/D	6	M/D
		M		M	MEDICINA (PEDIATRIA)	M/D	5	5	5	SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	M/D	5	M/D
		M		M	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	M/D	4	4	4	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	M/D	5	M/D
		M		M	ODONTOLOGIA	M	4	4	4	ODONTOLOGIA	M/D	5	M/D
		M		M	MEDICINA CIRURGIA	M/D	4	4	4	MEDICINA: CIÊNCIAS CIRÚRGICAS	M/D	6	M/D
		M		M	MEDICINA (ENDOCRINOLOGIA)	M/D	5	5	5	CIÊNCIAS MÉDICAS: ENDOCRINOLOGIA	M/D	6	M/D
		M		M	ENFERMAGEM	M	3	3	3	ENFERMAGEM	M/D	4	M/D
		M		M	CIÊNCIAS MÉDICAS: PSQUIATRIA	M/D	5	5	5	PSQUIATRIA E CIÊNCIAS DO COMPORTAMENTO	M/D	7	M/D
		M		M	EPIDEMIOLOGIA	M/D	5	5	5	EPIDEMIOLOGIA	M/D	6	M/D
		M		M	CIÊNCIAS FARMACÉUTICAS	M/D	4	4	4	ASSISTÊNCIA FARMACÉUTICA	M	4	M
	M		M	EPIDEMIOLOGIA	MP	4	4	4	ASSISTÊNCIA FARMACÉUTICA	MP	4	M	
ÁREA III HUMA NAS		M		M	SAÚDE COLETIVA	M	3	3	3	SAÚDE COLETIVA	M	3	M
		M		M	CIÊNCIAS DA SAÚDE: GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA	M/D	4	4	4	CIÊNCIAS DA SAÚDE: GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA	M/D	4	M/D
		M		M	ALIMENTAÇÃO, NUTRIÇÃO E SAÚDE	M	3	3	3	ALIMENTAÇÃO, NUTRIÇÃO E SAÚDE	M	3	M
		M		M	ENSIÑO NA SAÚDE	MP	3	3	3	ENSIÑO NA SAÚDE	MP	3	MP
		M		M	FÍSICA	M/D	7	7	7	FÍSICA	M/D	7	M/D
		M		M	MATEMÁTICA	M/D	5	5	5	MATEMÁTICA	M/D	5	M/D
		M		M	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	M/D	6	6	6	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	M/D	7	M/D
		M		M	EXATAS E DA TERRA	M/D	5	5	5	COMPUTAÇÃO	M/D	7	M/D
		M		M	QUÍMICA	M/D	5	5	5	GEOCIÊNCIAS	M/D	7	M/D
		M		M	SENSORIAMENTO REMOTO	M	3	3	3	QUÍMICA	M/D	6	M/D
		M		M	MATEMÁTICA APLICADA	M	3	3	3	SENSORIAMENTO REMOTO	M	4	M
		M		M	QUÍMICA	M	3	3	3	MATEMÁTICA APLICADA	M/D	4	M/D
		M		M	EDUCAÇÃO	M/D	6	6	6	QUÍMICA	MP	5	M
		M		M	SOCIOLOGIA	M	6	6	6	EDUCAÇÃO	M/D	6	M/D
		M		M	FILOSOFIA	M	5	5	5	SOCIOLOGIA	M/D	7	M/D
		M		M	CIÊNCIA POLÍTICA	M	4	4	4	FILOSOFIA	M/D	5	M/D
	M		M	ANTROPOLOGIA SOCIAL	M	5	5	5	CIÊNCIA POLÍTICA	M/D	5	M/D	
	M		M	HISTÓRIA	M	5	5	5	ANTROPOLOGIA SOCIAL	M/D	6	M/D	
	M		M	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	M	5	5	5	HISTÓRIA	M/D	6	M/D	
	M		M	PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL	M	3	3	3	PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL	M/D	7	M/D	
	M		M	GEOGRAFIA	M	3	3	3	PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL	M	4	M	
	M		M	PSICANÁLISE: CLÍNICA E CULTURA	M	4	4	4	PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL	M/D	5	M/D	
	M		M	POLÍTICAS PÚBLICAS	M	4	4	4	ESTUDOS ESTRATÉGICOS INTERNACIONAIS	M/D	6	M/D	
	M		M		M	3	3	3	PSICANÁLISE: CLÍNICA E CULTURA	M	3	M	
	M		M		M	4	4	4	POLÍTICAS PÚBLICAS	M/D	5	M/D	

APÊNDICE F - Evolução da Pós-Graduação da UFRGS por Área (1999-2017)

		1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
AGRÁRIAS	Programas	5	5	5	6	6	7	7	7	8	8
	Matrículas	265	289	304	336	361	421	509	572	613	656
	Titulações	105	100	108	121	136	138	168	175	191	187
	Doutores Tit.	29	35	42	38	38	47	51	54	72	68
BIOLÓGICAS	Programas	8	8	8	8	8	8	8	8	9	9
	Matrículas	445	472	556	587	586	623	771	724	733	711
	Titulações	106	146	168	216	199	203	196	238	221	225
DA SAÚDE	Doutores Tit.	36	36	67	101	78	97	67	86	108	95
	Programas	12	14	14	14	15	15	15	18	19	18
	Matrículas	499	524	556	673	856	1105	1344	1325	1475	1468
	Titulações	125	154	246	283	295	357	390	517	495	554
EXATAS E DA TERRA	Doutores Tit.	40	23	52	53	70	88	95	174	174	192
	Programas	7	7	7	8	8	8	7	7	7	7
	Matrículas	781	876	697	665	674	742	818	881	929	920
	Titulações	162	172	236	212	214	168	181	218	223	241
HUMANAS	Doutores Tit.	28	32	62	59	58	50	58	67	95	103
	Programas	9	9	9	10	10	10	11	10	12	12
	Matrículas	663	783	741	969	984	1020	1200	1262	1303	1520
	Titulações	121	189	247	293	286	298	344	349	417	378
SOCIAIS APLICADAS	Doutores Tit.	28	36	82	86	94	108	115	128	180	153
	Programas	7	6	6	8	9	9	9	9	9	12
	Matrículas	635	779	601	622	630	817	814	852	977	1196
ENGENHARIAS	Titulações	131	253	242	174	175	242	284	279	266	305
	Doutores Tit.	8	18	17	44	30	76	65	81	73	80
	Programas	7	7	7	10	10	10	10	10	10	10
LINGUISTICA, LETRAS E ARTES	Matrículas	624	595	608	795	883	988	1261	1447	1695	1873
	Titulações	136	155	200	205	223	324	245	283	341	385
	Doutores Tit.	26	42	57	61	65	78	81	78	94	98
MULTIDISCIPLINAR	Programas	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
	Matrículas	218	226	295	319	335	348	404	453	488	515
	Titulações	41	71	68	108	103	143	132	140	159	150
	Doutores Tit.	4	13	17	25	38	47	44	44	57	55
	Programas	3	5	7	6	8	8	8	8	8	9
	Matrículas	52	564	459	238	322	452	513	527	628	648
	Titulações	2	60	149	45	88	11	128	125	139	164
	Doutores Tit.	2	12	17	13	39	42	48	61	67	78

Fonte: Elaborado com base em GeoCapes (2018)