

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CARLOS AUGUSTO DE MEDEIROS

**Política de Pós-Graduação *Lato sensu*
no Brasil:**
configuração no período de 1964 a 1985

SÃO PAULO
2010

CARLOS AUGUSTO DE MEDEIROS

**Política de Pós-Graduação *Lato sensu*
no Brasil:**
configuração no período de 1964 a 1985

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira.

SÃO PAULO
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SERVIÇO DE DOCUMENTAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

MEDEIROS, Carlos Augusto de.

Política de Pós-Graduação *Lato sensu* no Brasil: configuração no período de 1964 a 1985 / Carlos Augusto de Medeiros; orientador Romualdo Luiz Portela de Oliveira. -- São Paulo, 2010.
209 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Pós-Graduação *Lato sensu*. 2. Políticas Educacionais na Ditadura Militar. 3. Estado, Sociedade e Educação.

CDD

FOLHA DE APROVAÇÃO

Carlos Augusto de Medeiros

Política de Pós-Graduação *Lato sensu no Brasil*: configuração no período de 1964 a 1985

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Instituição: FEUSP/EDA

Assinatura: _____

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

Instituição: FEUSP/EDA

Assinatura: _____

Profa. Dra. Angela Carvalho de Siqueira

Instituição: UFF

Assinatura: _____

Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro

Instituição: FEUSP/EDA

Assinatura: _____

Prof. Dr. Otaviano Augusto Marcondes Helene

Instituição: USP/IF

Assinatura: _____

Dedico o presente esforço – produto de uma longa jornada, cujo início não se pode precisar, mas, por certo, remonta há tempos de muita insegurança – ao meu pai, **Osmar**, por sua importante co-participação nessa empreitada;

À minha mãe, **Lourdes**, por nunca duvidar de que eu era capaz;

À professora **Abádia** (UnB), pela recente amizade, permanente atenção e inestimáveis contribuições;

À professora **Leoneide**, testemunha de que a distância não abala a amizade.

Agradecimentos

À **Andréia**, ao **Lucas** e à **Ana Carolina**, minha família, por confiarem sempre e, na maioria das vezes, compreenderem minhas inevitáveis ausências;

À professora **Regina**, pelos *ditos, escritos e realizados* que tornaram essa meta possível;

Ao professor **Romualdo**, por ter acreditado em mim, viabilizado o estudo, compartilhado sabedorias e experiências: sem ele, nada disso teria acontecido;

Ao professor **Cury** e à professora **Lisete**, pelos fraternos encaminhamentos no exame de qualificação;

À **banca examinadora**, pela aceitação do convite e privilégio da primeira leitura;

Ao **Programa** de Pós-Graduação em Educação, da FEUSP, pelo comprometimento com a educação de qualidade social;

Aos servidores da biblioteca do CNE, especialmente, à **Vitória**, à **Jô** e ao **Odair**, pelos preciosos serviços que tornaram esse trabalho possível e verdadeiro;

Ao **Orlando**, pela amizade e leituras atentas;

À amiga **Olgamir**, pela dureza e sensibilidade em proporções dialeticamente adequadas;

Aos colegas de trabalho, particularmente, ao **Alejandro**, à **Maria Cristina** e à **Lara**, pelo interesse, pela certeza e, sobretudo, por compartilharem as angústias do percurso;

À amiga **Sofia**, pela amizade, fecundos debates e inarredável convicção.

Das janelas, pessoas atiravam papel picado, aplaudiam. Dos prédios, nas ruas do caminho, cada vez saía mais gente para engrossar o cortejo, que seguia, devagar. Ao longo da praia do Flamengo, pelas pistas laterais, os ônibus paravam e os passageiros saltavam para virem participar do protesto. A cidade inteira se comovia pela vida de um menino. O céu escurecia, estava anoitecendo, logo as luzes iam se acender.

Mas não se acenderam. Quando a procissão fúnebre ia deixando a praia do Flamengo para entrar na de Botafogo, já era noiteinha, naquela paisagem de cartão-postal carioca que é a enseada toda cercada de luzes com a silhueta do Pão de Açúcar ao fundo. Mas estava escuro. Um espectador mais lírico poderia até achar que a própria cidade pusera luto ou protestava contra a violência, mas recusando-se a iluminar. Mas era evidente que o governo recorreria a outros truques de um arsenal que iria se mostrar inesgotável pelos anos seguintes, e mandava apagar as luzes do trajeto, na esperança, talvez, de dispersar a multidão devido ao escuro. Mas os veículos parados ao longo das pistas, aqui e ali, começaram a acender seus faróis. Em seguida, alguém arranhou um jornal, torceu-o e improvisou uma tocha. Em segundos elas se multiplicaram. Queimavam rápido demais, porém. Nas janelas dos edifícios, em diferentes alturas, os moradores começaram acender velas que quebravam, tênues, a escuridão. Muitos jogavam mais velas, ou desciam para oferecer lanternas. Na porta de uma loja, um comerciante distribuía velas e fósforos. Lena tinha um nó na garganta, vontade de chorar, vendo aqueles quilômetros de luzes fraquinhas, se arrastando até perder de vista, avançando no escuro em direção ao cemitério, se perdendo lá atrás, sem fim, cantando o Hino Nacional com o peito apertado. Não ia esquecer nunca e não entendeu como tanta gente esqueceu tão depressa [...]

– Ana Maria Machado

Resumo

MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Política de Pós-Graduação *Lato sensu* no Brasil:** configuração no período de 1964 a 1985. 2010. 209 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Esta Tese de Doutorado possui por objetivo analisar e interpretar a política de pós-graduação *lato sensu*, a partir dos dispositivos legais emanados pelo Estado brasileiro, correlacionando-a às políticas de educação superior, bem como ao contexto político e sociocultural, no período de 1964 a 1985. Para tanto, recorreu-se à pesquisa exploratória, documental e bibliográfica. Identificou-se, dentre outros resultados, uma ampla rede social no país, que irá se consolidar desde antes do Golpe, em abril de 1964, ligada aos interesses multinacionais e associados, que exerceu influência em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. Conclui-se que os dispositivos legais da pós-graduação *lato sensu* se originaram impulsionados pela qualificação docente da Carreira de Magistério Superior e que o setor privado se beneficiou desses dispositivos para ofertar cursos dessa modalidade, entretanto, orientados para outros campos de atuação.

Palavras-chave: Pós-Graduação *Lato sensu*. Políticas Educacionais na Ditadura Militar. Estado, Sociedade e Educação.

Abstract

MEDEIROS, Carlos Augusto de *Lato sensu Post-Graduation Police in Brazil: configuration from 1964 to 1985*. 2010. 209 p. PhD Thesis. Faculty de Education, University of São Paulo, São Paulo, 2010.

This PhD Thesis has the objective of analyzing the Brazilian policies for the *lato sensu* post-graduation, from the legal provisions issued by the Brazilian State, correlating it with the policies for the University Degree as well as to the socio-cultural and political context, from 1964 1985. In order to obtain that, investigative, documental and bibliographic researches were applied. As a result, among others, an extensive social network was identified in the Country. This network was consolidated even before the *coupe d'état* in April of 1964, connected to multinational interests and associated, influencing the most distinct sectors of the society, including the educational. It is concluded that the legal instruments of the *lato sensu* post-graduation had been motivated by the specialization of the Professor Career; also that the private sector took advantage of these legal devices to offer courses of this mode, however, guided to other fields of performance.

Keywords: *Lato sensu* Post-graduation. Military Dictatorship Educational Policies. State, Society and Education.

Lista de Ilustrações

Gráfico 1 - Brasil: Pós-Graduação <i>Lato sensu</i> : IES credenciadas.....	15
Gráfico 2 - Brasil: Número de IES: 1980-1998.....	17
Gráfico 3 - Brasil: Universidades (1980/1998)	17
Gráfico 4 - Brasil: Matrículas Totais no Ensino Superior: Graduação Presencial: 1962-2008	20
Gráfico 5 - Brasil: Matrículas no Ensino Superior: Taxa de Crescimento	21
Gráfico 6 - Dispositivos Legais da Pós-Graduação <i>Lato sensu</i> no Brasil	27
Gráfico 7 - IX Seminário de Assuntos Universitários: entidades participantes.	153
Gráfico 8 - Ensino Superior: Brasil: Matrículas	182
Ilustração 1 - Políticas de Pós-Graduação <i>Lato sensu</i> : Momentos.....	29
Ilustração 2 - GTRU: Relatório: Sumário.....	121
Quadro 1 - Pós-Graduação <i>Lato sensu</i> : configuração	36
Quadro 2 - Dispositivos Legais da Pós-Graduação <i>Lato sensu</i> no Brasil (1965-1983)	37
Quadro 3 - Dispositivos Legais da Pós-Graduação <i>Lato sensu</i> no Brasil (1995-2007)	38
Quadro 4 - Dispositivos Legais da Pós-Graduação <i>Lato sensu</i> no Brasil: Governos Militares	70
Quadro 5 - Pós-Graduação e Especialização: Comparação.....	150
Quadro 6 - Abalos, Ajustes e Diretrizes no Momento 2	169
Quadro 7 - Dispositivos Legais da Pós-Graduação <i>lato sensu</i> : Comparativo	172
Quadro 8 - Comparação entre as Resoluções recentes da pós-graduação <i>lato sensu</i>	197

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Brasil: Número de IES por Organização Acadêmica: 2007.....	18
Tabela 2 - Brasil: IES e Matrículas na Graduação Presencial: Taxas de crescimento	19
Tabela 3 - Brasil: IES e Matrículas no Nível Superior: Crescimento (2000-2008)	19
Tabela 4 - Brasil: Pós-Graduação <i>Lato sensu</i> : oferta	22
Tabela 5 - Taxa de Urbanização: Brasil: 1940-1980.....	49
Tabela 6 - Taxa de Industrialização: Brasil: 1939-1980.....	50
Tabela 7 - PIB: 1964-1980	50
Tabela 8 - Ensino Superior: Brasil: Matrículas	182

Sumário

Introdução	12
1 Proposição do objeto de investigação	12
2 Objetivos da Investigação.....	24
2.1 Objetivo Geral	25
2.2 Objetivos Específicos	25
3 Aspectos Metodológicos e Percurso da Investigação.....	26
3.1 Política de Pós-Graduação <i>Lato sensu</i> no Brasil: tipificação em momentos, a partir de seus dispositivos legais	28
4 Configuração Geral do Trabalho.....	41
Capítulo 1: Os Interesses Multinacionais e Associados nos Antecedentes Políticos e Socioculturais do Golpe Militar de 1964	43
1.1 Introdução.....	43
1.2 Ações e Articulações Políticas Militares e Empresariais que Antecederam o Golpe Militar de 1964.....	45
Capítulo 2: Convergência de Interesses entre Militares e Tecnoempresários no Contexto Político e Sociocultural da Política de Pós-Graduação <i>Lato sensu</i>	69
2.1 Introdução.....	69
2.2 Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967)	73
2.3 Arthur da Costa e Silva (1967-1969).....	83
2.4 Emílio Garrastazu Médici (1969-1974)	90
2.5 Ernesto Geisel (1974-1979).....	91
2.5 João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985).....	96
Capítulo 3: Configuração da Política de Pós-Graduação <i>Lato sensu</i>	103
3.1 Introdução.....	103
3.2 Dispositivos Legais que Configuraram a Política para a Pós-Graduação <i>Lato sensu</i>	105
3.2.1 A Reforma Universitária de 1968 – Lei nº 5.540/68: concepções e normas	118
3.2.2 O Conselho Federal de Educação: composição e interesses	129
3.2.3 O I Plano Nacional de Pós-Graduação – I PNPG 1975-1979	131
3.2.4 O II Plano Nacional de Pós-Graduação – II PNPG 1982-1985	139
3.3 Dispositivos Legais da Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> no Brasil	144
3.3.1 Momento 1 – Primeiras Definições (1965-1977)	145
3.3.2 Momento 2 – Abalos, Ajustes e Diretrizes (1977-1983)	163
3.3.3 Momento 3 – Nova Conformação (1983-1996)	170
Considerações Finais	175
Dispositivos Legais da pós-graduação <i>lato sensu</i> no Brasil, em períodos recentes (2001-2007).....	191
Referências	200

Introdução

1 Proposição do objeto de investigação

As pressões por mais vagas na educação superior, exercidas pelas camadas médias, aliada à orientação assumida pelo país para o desenvolvimento, impulsionaram a política de pós-graduação. Esse contexto pressupunha a necessidade de qualificação profissional para o melhor desempenho das atividades na sociedade, em geral, incluindo aí, as Instituições de Ensino Superior.

Este estudo se propõe a analisar, no âmbito da educação superior, as políticas para a pós-graduação *lato sensu* no Brasil, no período de 1965 a 1985. Compreende-se que tais políticas assumem manifestação concreta por meio de dispositivos legais emanados pelo Estado, sobretudo, quando esse assume natureza autoritária.

A pós-graduação *lato sensu* no Brasil se consolida no contexto do amplo movimento de internacionalização da economia, iniciado no período do governo do Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) e institucionalizado com os governos militares (1964-1985), no âmbito da expansão privada da educação superior, respondendo aos anseios sociais por graus mais elevados de ensino, impulsionada pela necessidade de profissionais com qualificação e titulação docente mais elevada.

Sou professor. Iniciei minha carreira há 20 anos como professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), na educação básica, no ensino fundamental, segundo ciclo. Nos dois últimos anos desse período, desenvolvi atividades relacionadas à gestão do sistema público de ensino, o que me possibilitou ampliar a reflexão sobre a educação pública para além das paredes da sala de aula e dos muros da escola.

Dentre essas atividades, como coordenador no ensino médio na SEEDF, estive presente a um Seminário promovido pela Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), do Ministério da Educação (MEC), para tratar da

apresentação, desenvolvimento e testagem de uma metodologia de planejamento educacional, então denominada “Macroplanejamento Educacional para o Ensino Médio”¹. Essa tentativa de planejar a oferta do ensino médio² no país foi fortemente marcada por divergências de ordem teórica e metodológica apontadas pelos representantes dos diferentes sistemas de ensino ali presentes. Naquele momento, como componente da equipe do Distrito Federal, apontei as dificuldades para o cumprimento do que se intentava implantar. Deparei-me com a dificuldade de diálogo, em função dos distintos pressupostos que subsidiam nossas práticas educativas. E foi a partir deste ponto que surgiu o interesse pela pesquisa, desenvolvida no mestrado em educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília: *Um olhar sobre a universalização e a qualidade como políticas públicas para o ensino médio* – FE/UnB, 2002.

No mestrado, assumi como ponto de partida a demanda crescente da população, acompanhada da também crescente responsabilização do Estado, pelo ensino médio. O desenvolvimento dessa pesquisa exigia melhor delimitação do objeto de análise, resultando na investigação sobre as políticas de universalização e de qualidade para o ensino médio, bem como sua implantação pelo Estado.

Nos últimos dez anos, tenho exercido atividades de docência e gestão no nível superior de ensino, com uma ou outra atividade na UnB, mas, principalmente, em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Essa atuação profissional levou-me a refletir sobre a forma, aparentemente desordenada, que a pós-graduação *lato sensu* tem se desenvolvido no país.

Compreendem-se como cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *cursos de especialização* aqueles

voltados às expectativas de aprimoramento acadêmico e profissional e com caráter de educação continuada. Oferecido exclusivamente a portadores de diploma de curso superior, têm usualmente um objetivo técnico-profissional específico, não abrangendo o campo total do saber em que se insere a especialidade (BRASIL, 2008a).

Segundo o Portal do MEC (2008a), “os cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* são uma modalidade de pós-graduação voltada às

¹ Desenvolvido no ano de 1998, este trabalho contou com a participação de representantes dos sistemas de ensino, Unidades Federadas de Goiás, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Ceará, além do Distrito Federal.

² Para a coordenação desta atividade fora convidado pela SEMTEC/MEC, um economista, em virtude de sua experiência com o planejamento do Ensino Fundamental no MEC.

expectativas de aprimoramento acadêmico e profissional, cuja duração, em geral, é de um a dois anos”.

Por desordenada, refiro-me à aparente falta de monitoramento do Estado brasileiro sobre as atividades de pós-graduação³; o desconhecimento global sobre as políticas para o setor; as facilidades e dificuldades impostas pelos dispositivos legais pertinentes, bem como seu desconhecimento e/ou não observação; os inúmeros critérios válidos para seleções discentes e docentes; as qualificações exigidas para a atuação docente e também, atividade de coordenação, dentre outras.

Muitos teóricos⁴ têm se preocupado com o crescimento do nível superior, no âmbito da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*, em abordagens das mais diversas ordens: concepções; modelos; avaliação; crescimento; gestão; financiamento; políticas e outras. Contudo, essa preocupação não ocorre quando se trata da pós-graduação *lato sensu*.

Meu interesse pelo crescimento da demanda pelo ensino médio – objeto de estudo no mestrado, anteriormente referido –, estendeu-se ao universo da pós-graduação *lato sensu*, cuja característica se revela analogamente ao ensino médio, que é ser via necessária para a entrada no mercado de trabalho e também, como espaço para (re)qualificação profissional. E isso tem alavancado a demanda para essa modalidade de ensino exercida, sobretudo, na rede privada. Mas, afinal, quem se responsabiliza pela qualidade da oferta dos cursos de pós-graduação desse tipo? Deverá ser ela regulada pelo mercado (“*laissez-faire*”), na perspectiva liberal? Que fatores explicam a expansão quantitativa no setor privado?

De fato, uma vez credenciadas, as IES não necessitam de autorização para ofertarem cursos de pós-graduação *lato sensu* e as credenciadas especialmente para essa oferta têm suas atividades limitadas à área do saber e ao endereço, definidos no ato de seu credenciamento. Limitar a oferta à sede das instituições consiste em uma forma branda, mas importante de regulação da modalidade por parte do Estado.

³ Refiro-me ao exercício que é prerrogativa do Estado quanto às funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (BRASIL, 2008b).

⁴ CATANI; OLIVEIRA (2001); CHAUI (2003a, 2003b); GOMES (1998); DOURADO; CATANI; OLIVEIRA (2003); RISTOF (2003); WEBER (1998) e muitos outros.

Em 2008, as IES especialmente credenciadas para esse fim totalizavam 86 (oitenta e seis), sendo que 32,56% pertenciam ao estado de São Paulo; seguido de iguais 11,63% para o Distrito Federal e para o Estado de Minas Gerais e, em terceiro lugar, o Rio de Janeiro com 10,47% (Gráfico 1). Considerando-se a distribuição por região geográfica, o nordeste brasileiro possuía 13 (treze) IES credenciadas, o que representava 15,11% do total; a Região Sul 16 (dezesesseis) IES ou 18,6%; o Distrito Federal sozinho possuía 10 (dez) IES ou 11,62% e a Região Sudeste 47 (quarenta e sete) ou 54,65%. Em suma, a oferta se concentrava na Região Sudeste.

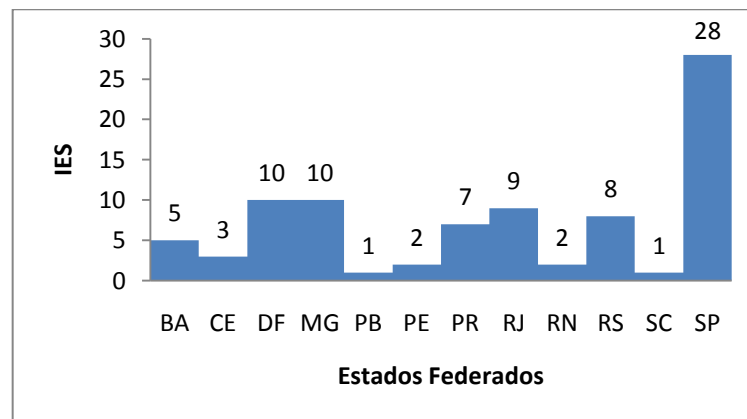


Gráfico 1 - Brasil: Pós-Graduação *Lato sensu*: IES credenciadas
Fonte: MEC/Inep

Hoje, a Resolução da pós-graduação *lato sensu* pouco contribuiu para regulamentar a modalidade⁵ ao manter os insuficientes mandamentos do dispositivo legal anterior carecendo, portanto, ainda, de legislação à altura da importância avassaladoramente crescente do setor no cenário da educação nacional.

A qualidade da educação tem sido alvo de constantes reflexões. As pressões da sociedade civil se traduzem nas exigências dos setores educacionais organizados, bem como nas políticas do Estado brasileiro, notadamente nas últimas décadas.

Essas pressões sociais por níveis mais elevados de escolaridade alertaram para a qualidade da educação brasileira, o que levou o Estado a promover mecanismos de monitoramento (avaliação e controle) destinados a subsidiar o desenvolvimento dos processos pedagógicos. Tratam-se dos diferentes sistemas nacionais de avaliação. Considerando-se que a avaliação comporta uma dimensão política, bem como a dimensão técnico-científica (DIAS SOBRINHO, 2004), importa reconhecer que, de uma forma ou de outra, avaliar implica apontar processos a

⁵ A Resolução CNE/CES nº 01/07 será detalhada no final do estudo.

serem corrigidos e/ou melhorados. Consta-se a existência de políticas de avaliação do Estado brasileiro em direção a *qué?* e a *como?* determinadas modalidade/etapa/nível da educação se desenvolvem. Como exemplo, no âmbito da educação básica, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um

[...] sistema de monitoramento contínuo, capaz de subsidiar as políticas educacionais, tendo como finalidade reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar [...] (OLIVEIRA; SOUZA, 2003, p. 881).

Em vigor desde os anos de 1990, e estabelecido pela Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, o Saeb é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)⁶ e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)⁷. O Saeb, segundo Portal do MEC (BRASIL, 2008c), “é a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o nosso sistema educacional”, isto é, no sentido de que suas informações permitam “acompanhar a evolução da qualidade da Educação ao longo dos anos”.

Ocorre que as pressões da população, os interesses *multinacionais* e *associados* e as novas demandas do processo produtivo por escolaridade alcançaram a educação superior. A evolução da educação superior brasileira (BRASIL, 2008d) revela que, em 1980, havia 882 Instituições de Ensino Superior (IES) no país, considerando toda a diversificação (Universidades, Centros de Ensino, Faculdades Integradas e Estabelecimentos Isolados). Esse número saltou para 973, em 1998, e isso significa que, em 18 anos, o número de IES cresceu mais de 10% no total (Gráfico 2).

⁶ “A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações” (BRASIL, 2008c).

⁷ “A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações” (BRASIL, 2008c).

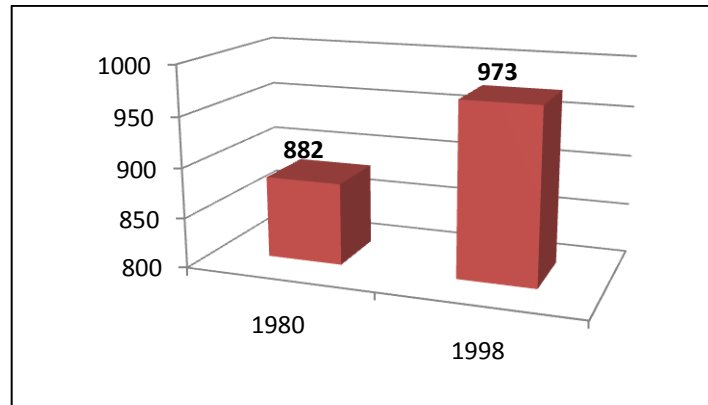


Gráfico 2 - Brasil: Número de IES: 1980-1998
Fonte: MEC/Inep.

A exata noção dessa vertiginosa progressão pode ser observada a partir da análise, por exemplo, do crescimento no número de universidades que, no mesmo período, registrou um aumento de mais de 135%. Em termos absolutos, o número de universidades no país saltou, nesse período (1980-1998), de 65 para 153. Pode-se constatar que essa expansão foi maior ainda no setor privado que registrou um aumento de 280% (de 20 universidades privadas existentes, em 1980, saltou para 76, em 1998) (Gráfico 3).

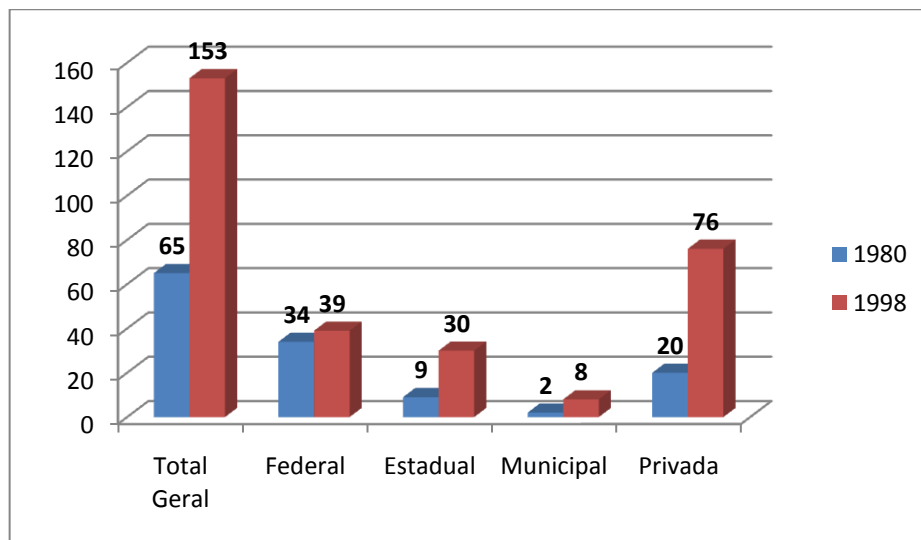


Gráfico 3 - Brasil: Universidades (1980/1998)
Fonte: MEC/Inep/SEEC.

O fecundo debate sobre a tendência de crescimento da oferta educacional de nível superior de ensino, nesse período (1980-1998), contextualiza historicamente o crescimento do número de IES. Essa tendência de crescimento foi evidenciada no Censo da Educação Superior 2007 (BRASIL, 2009) ao registrar que o número total de IES saltou para 2.281, em 2007, consagrando-se, portanto. (Tabela 1).

Tabela 1 - Brasil: Número de IES por Organização Acadêmica: 2007

Unidade da Federação/Categoria Administrativa	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.281	825	1.456
Pública	249	83	166
Federal	106	55	51
Estadual	82	28	54
Municipal	61	-	61
Privada	2.032	742	1.290
Particular	1.594	590	1.004
Comun/Confes/Filant	438	152	286

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Esse crescimento do número de IES corresponde, portanto, a mais de 234%, quando comparado ao ano de 1998 e a mais de 258%, quando comparado ao ano de 1980. Considerando-se, ainda, o crescimento por categoria administrativa, identifica-se que o setor privado responde por, aproximadamente, 90% das IES e, em sua grande maioria, Instituições com fins lucrativos⁸.

Os dados acima (Tabela 1) revelam que, no Brasil, 70% das IES são privadas com fins lucrativos e 19% são Comunitárias⁹, Confessionais¹⁰ ou Filantrópicas¹¹. O setor público responde por, aproximadamente, 11% desse total (5% Federal, 3% Estadual e 3% Municipal).

Se, por um lado, está caracterizada a massiva participação privada no mercado brasileiro da educação superior, por outro, essa expansão é menor a cada ano. Esse dado é significativo. O setor privado, no Brasil, assistiu a um crescimento no número de IES superior à taxa de 40%, no triênio 2000-2002; no triênio seguinte

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), art. 20, enquadra as instituições privadas de ensino em quatro categorias: particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas. São consideradas particulares aquelas que “[...] em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado [...]” (LDB, art. 20, I).

⁹ São IES comunitárias, as “instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade” (LDB, art. 20, II).

¹⁰ Por IES confessionais, compreendem-se aquelas “instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior” (LDB, art. 20, III).

¹¹ A filantropia pressupõe auxílio aos necessitados, sendo vetada a cobrança por serviços cobrados. No presente caso das IES, essas devem converter 20% do faturamento em gratuidades, traduzidas em matrículas ou serviços. Em síntese, trata-se de “Instituição de educação ou de assistência social privada que preste serviços para os quais foi instituída e os coloque à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração” (INEP, 2010).

(2003-2005), essa taxa de crescimento foi de aproximadamente 17% e, no último triênio (2006-2008), houve ligeira redução na taxa de crescimento. Analogamente, se no primeiro triênio sob análise (2000-2002) a taxa de crescimento das matrículas foi superior a 34%, essa taxa se reduziu a aproximadamente 18%, no triênio seguinte (2003-2005), encerrando o período com uma taxa de crescimento nas matrículas da graduação presencial no setor inferior a 10%. Essa desaceleração no crescimento do número de IES, bem como nas matrículas da graduação presencial no setor privado apontam para um equilíbrio no sistema¹² (Tabela 2 e Tabela 3).

Tabela 2 - Brasil: IES e Matrículas na Graduação Presencial: Taxas de crescimento

Triênio	IES		Matrículas	
	Público	Privado	Público	Privado
2000-2002	110,8%	143,6%	118,6%	134,4%
2003-2005	111,6%	117,1%	104,9%	118,6%
2006-2008*	95,2%	99,7%	105,3%	109,8%

*Os dados de 2008 foram extraídos da versão preliminar, publicada em 27/11/2009

Fonte: Elaborado a partir de MEC/Inep

Tabela 3 - Brasil: IES e Matrículas no Nível Superior: Crescimento (2000-2008)

Ano	IES				Matrículas			
	Público	Taxa	Privado	Taxa	Público	Taxa	Privado	Taxa
2000	176	14,9%	1.004	85,1%	887.026	32,9%	1.807.219	67,1%
2001	183	13,2%	1.208	86,8%	939.225	31,0%	2.091.529	69,0%
2002	195	11,9%	1.442	88,1%	1.051.655	30,2%	2.428.258	69,8%
2003	207	11,1%	1.652	88,9%	1.136.370	29,2%	2.750.652	70,8%
2004	224	11,1%	1.789	88,9%	1.178.328	28,3%	2.985.405	71,7%
2005	231	10,7%	1.934	89,3%	1.192.189	26,8%	3.260.967	73,2%
2006	248	10,9%	2.022	89,1%	1.209.304	25,9%	3.467.342	74,1%
2007	249	10,9%	2.032	89,1%	1.240.968	25,4%	3.639.413	74,6%
2008*	236	10,5%	2.016	89,5%	1.273.965	25,1%	3.806.091	74,9%

*Versão Preliminar (publicada em 27/11/2009)

Fonte: Elaborado a partir de MEC/Inep

Um olhar panorâmico sobre as matrículas na educação superior (Gráfico 4), no período de 1962 a 2008, revela que no primeiro ano do período da ditadura¹³ militar, o crescimento das matrículas foi de 32% (em relação a 1962) e, ao final do

¹² Ressalta-se que esse prognóstico já havia sido realizado pelo MEC, tanto para o crescimento no número de IES privadas (BRASIL, 2005a), como para o número de matrículas (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2003).

¹³ Ditadura por quê? Em resposta, “como chamar de outra coisa o regime dos generais que ninguém elegera, que tinha acabado com as eleições livres e diretas, que, para defender a ingerência da USAID nos nossos planos educacionais, as baratas e ratos do Calabouço e a repressão contra os colegas da Faculdade de Filosofia, mandava contra nós, estudantes brasileiros, a política de cassetete em punho” (SIRKIS, 2008, p. 48-49).

período, atingiu taxa superior a 1.200%. Em valores absolutos, a ditadura iniciou com 124.214 estudantes matriculados no ensino superior, apresentou ápice no ano de 1983, com 1.438.992 matriculados e, encerrou no ano de 1985 com 1.367.609.

Contudo, no período dos dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1999 e 1999-2003) o número de matrículas foi incrementado: herdou, em 1995, no primeiro governo, 1.661.034 alunos matriculados, em 1994 e, chegou ao final do ano de 2002, com 3.479.913; esse crescimento no período, praticamente dobrou o número de matriculados (97,76%).

Em seguida, no período dos dois governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), até o ano de 2008, o crescimento no número de matrículas na educação superior de 2003 a 2008 foi superior a 45%, pois, ao assumir, herdou 3.479.913 matriculados (dados de 2002) e, em 2008, esse número saltou para 5.080.056, em todo o país.

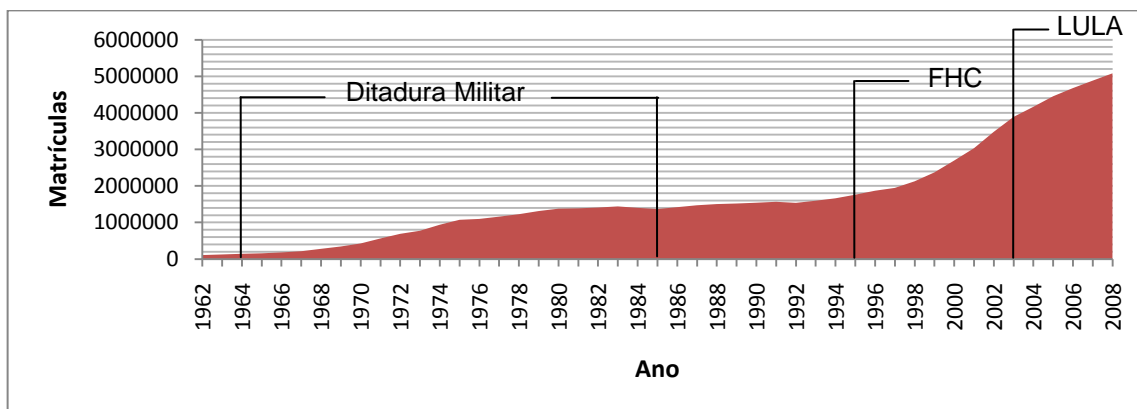


Gráfico 4 - Brasil: Matrículas Totais no Ensino Superior: Graduação Presencial: 1962-2008
Fonte: MEC/Inep

A série histórica acima revela o crescimento contínuo das matrículas na educação superior. Contudo, esse gráfico esconde algumas importantes questões. A primeira se refere à diminuição na taxa de crescimento das matrículas, ano a ano (Gráfico 5). Observa-se que, em 2002, a taxa de crescimento das matrículas em relação ao ano anterior foi de 14,82%. A partir daí, vem diminuindo a cada ano até atingir, em 2008, a taxa de 4,09%. Isso representa uma queda superior a 10 pontos percentuais, indicando que o crescimento das matrículas no país é menor a cada ano, confirmando-se a tendência de acomodação do sistema.

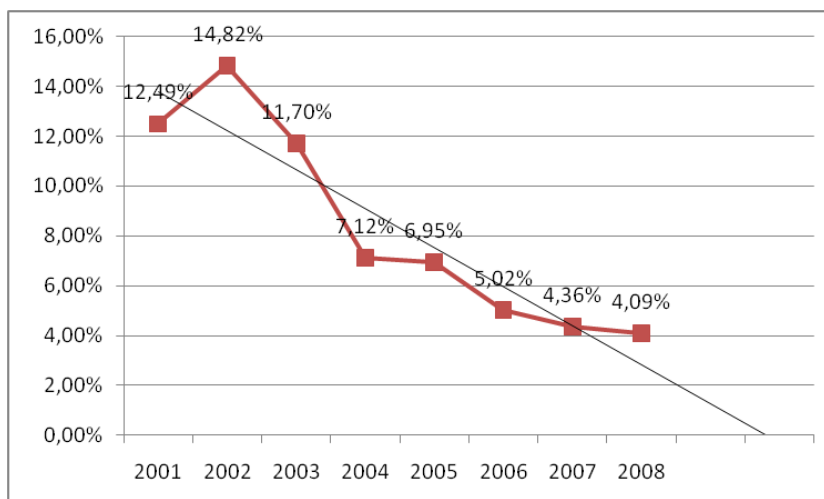


Gráfico 5 - Brasil: Matrículas no Ensino Superior: Taxa de Crescimento
Fonte: MEC/Inep

A segunda questão se refere ao fato de que a participação pública nas matrículas da educação superior, no mesmo período (2001-2008), apresenta média de 27,7% ao passo que a privada é de 72,3%. De outro modo, enquanto o setor público apresentou queda sucessiva na participação das matrículas (de 31%, em 2001, para 25,1%, em 2008), o setor privado cresceu de 69%, em 2001, para 74,9%, em 2008. Nos três últimos anos (2006-2008), o setor público apresentou queda aproximada na participação a uma taxa de 0,5% ao ano.

Nestes termos, ao analisar os números acima, os prognósticos parecem apontar para o mercado da graduação em via de estabilização nos próximos anos. Constata-se um deslocamento do interesse do setor privado, evidenciado pela sucessiva queda na taxa de crescimento das matrículas na graduação regular presencial, em direção à pós-graduação *lato sensu*¹⁴. A expansão desse setor apontada pelo MEC revelou que:

[...] enquanto o crescimento do número total de instituições que oferecem pós-graduação *lato sensu*, foi de 47%, nos últimos três anos, o crescimento da participação das IES públicas, no mesmo período, foi de apenas 6% e o do setor privado de 57%. Com este crescimento, as IES do setor privado representam 84,9% do total de instituições que oferecem os cursos em questão (BRASIL, 2005b, p. 35).

O único documento oficial federal que possui dados sobre a pós-graduação *lato sensu* é o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior, 2003 (BRASIL, 2005b). Nele encontram-se, apenas, duas páginas e meia tratando do assunto (p.

¹⁴ O Censos da Educação Superior de 2004 e de 2006 não trazem dados sobre a Pós-Graduação *Lato sensu*.

35-37). Nelas, além da informação acima, pode-se constatar o crescimento do número de IES que ofertam a modalidade. Cruzando o número de IES no ano de 2003 (1.859) com os dados da Tabela 4, a seguir (843), o Resumo Técnico inferiu que quase metade das instituições ofertava, naquele ano, cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Tabela 4 - Brasil: Pós-Graduação *Lato sensu*: oferta

ANO	PÚBLICAS	Δ%	Privadas	Δ%	Total	Δ%
2001	119	-	454	-	573	-
2002	120	0,8	599	31,9	719	25,5
2003	127	5,9	716	25,8	843	21,6

Fonte: MEC/Inep

O mesmo Resumo Técnico (BRASIL, 2005b, p. 36) constatou ainda que, considerando-se as regiões geográficas brasileiras, evidencia-se que essa expansão aconteceu nas regiões norte (22,1%), sul (142,9%) e centro-oeste (100%). Além disso, se, de um lado, embora 50% do total de matrículas do país nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, presenciais e a distância, localizavam-se na região sudeste (ainda que não tenha registrado aumento no número de cursos), de outro, na região centro-oeste, a expansão acima registrada no número de cursos representou um crescimento de matrículas da ordem de 549%.

Outra constatação do mesmo Documento Oficial caminha na direção do que se está investigando:

[...] Comparando instituições públicas e privadas, observa-se aqui o mesmo fenômeno já observado para os cursos de graduação presenciais, isto é, em termos globais, **as instituições privadas apresentam um maior número de cursos, um elevado número de matrículas** e uma baixa média de cursos por instituição (BRASIL, 2005b, p. 36, grifo nosso).

Há um predomínio da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* presenciais¹⁵ com desequilíbrio entre concluintes e ingressantes, segundo o MEC (BRASIL, 2005b), tanto na modalidade presencial, quanto a distância. Ainda que reconheça a pós-graduação *lato sensu* como parte integrante para a compreensão

¹⁵ “Em 2003, o total de matrículas nos cursos de pós-graduação presenciais foi de 322.656 e na pós-graduação a distância foi de 26.507 matrículas.” (BRASIL, 2005b, p. 37).

da Educação Superior¹⁶, o Estado brasileiro dedica sua atenção para a modalidade *stricto sensu*.

Como incumbência da União¹⁷, a pós-graduação se desenvolve, atualmente, sob orientação do MEC, quando se tratar de cursos *lato sensu* e, da CAPES, para o caso dos cursos de *stricto sensu*¹⁸.

Nesse sentido, o Estado cumpre o mandamento legal estabelecendo os limites de atuação da sociedade civil, por meio das políticas públicas, fato que tem recebido atenção dos pesquisadores: o Projeto *Universitas*¹⁹, segundo Morosini (2003, p. 167), identificou uma vasta produção científica sobre educação superior no Brasil (1965-1995), disponível em 6.330 periódicos nacionais (quantidade absoluta), no período de 1968 a 2000. A partir dessa investigação se pode evidenciar a expressiva quantidade de documentos produzidos em “Políticas Públicas de Educação Superior” (categoria temática 1), a seguir, “Ensino” e “Avaliação” ocupam, respectivamente, segundo e terceiro lugares na preferência dos pesquisadores brasileiros (essas duas categorias de análise juntas possuem volume de produção equivalente à metade da categoria temática 1).

Ocorre que as idéias que presidem a expansão futura do mercado educacional de nível superior, alerta Santos (2004, p. 27-29), fundam-se nos seguintes eixos:

1. a educação assume lugar de destaque, num mundo onde as tecnologias da informação e de comunicação não só contribuem para o aumento da produtividade, mas também, geram novos serviços;

¹⁶ “a dimensão que a pós-graduação *lato sensu* vem assumindo nos últimos anos é, por si só, um indicativo de que o conhecimento sobre a educação superior no Brasil não será completo se não inclui-la” (BRASIL, 2005b, p. 37).

¹⁷ “A União incumbir-se-á de: [...] VII - baixar normas gerais sobre os cursos de graduação e de pós-graduação [...]” (LDB, art. 9º).

¹⁸ Segundo o MEC (2008f), os cursos de *stricto sensu* são direcionados para a continuidade da formação científica e acadêmica de alunos com nível superior: “Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação”. Cabe à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) avaliar separadamente cada curso.

¹⁹ “[...] o projeto congrega 20 pesquisadores de 19 universidades brasileiras, que já produziram [até então] 5 seminários nacionais apoiados por órgãos de fomento, 5 coletâneas, 1 CD e atualmente está se transformando em biblioteca virtual. É de ressaltar que o projeto foi escolhido, em 1999, pela Anped/Inep/MEC como um dos quatro projetos produtores de estado do conhecimento em educação no país [...]” (MOROSINI, 2003, p. 163).

2. criatividade no uso da informação, aumento de eficiência na economia de serviços; condicionalidades recíprocas são exigências atuais da economia baseada no conhecimento;
3. sociedade de informação e economia baseada no conhecimento devem nortear o trabalho das universidades e, por isso, elas necessitam ser transformadas;
4. o paradigma institucional e político-pedagógico que domina as universidades públicas é um empecilho às transformações;
5. por isso, o paradigma atual necessita ser substituído por um paradigma empresarial.

Essas proposições estão no centro da reforma educacional, orientada pelo Banco Mundial e estruturam o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) na área da educação, em negociação na Organização Mundial de Comércio (OMC)²⁰. Ressalte-se que, embora o GATS esteja se transformando num dos elementos de condicionalidade (estratégia comuns às agências multinacionais de fomento), “[...] dados recentes mostram que a maior parte dos países ainda não assumiu compromissos na área da educação superior” (SANTOS, 2004, p. 35).

Diante do exposto, é oportuno considerar que as crescentes atenções dispensadas à qualidade da educação, de modo geral, e à de nível superior, em particular, devem incorporar as políticas estatais a pós-graduação *lato sensu*, tendo em vista sua expansão consolidada com a oferta pelo setor privado.

2 Objetivos da Investigação

O presente estudo busca investigar, no âmbito da educação superior, a política de pós-graduação *lato sensu*, a partir dos dispositivos legais emanados pelo Estado, no contexto político e sociocultural entre 1964 e 1985. Nesse intento, busca problematizar as indagações:

- Que *elos mediadores* foram construídos entre militares e empresários que engendraram as bases para a ditadura militar?

²⁰ SILVA JÚNIOR; LIMA (2004).

- Que mecanismos políticos e sociais originados no período antecedente aos governos militares asseguraram orientações para viabilizar os interesses *multinacionais e associados* no país?
- Em que contexto político e sociocultural a política de pós-graduação *lato sensu* se configurou e se expandiu no país?
- Que fatores internos e externos impulsionaram a política para a pós-graduação *lato sensu*?
- Que dispositivos legais utilizados pelo Estado brasileiro configuraram uma política para a educação superior em consonância com o sentido modernizante do período?
- Como as ações e os dispositivos legais expressos no I PNPG e II PNPG contribuíram para a configuração de uma política para a pós-graduação *lato sensu*?
- Considerando cada um de seus momentos, como se delineou a política para a pós-graduação *lato sensu*, a partir da Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77 e Resolução CFE/C.P. nº 12/83?

Com isso, os objetivos podem ser definidos, como se seguem.

2.1 Objetivo Geral

Analisar e interpretar a política de pós-graduação *lato sensu*, a partir dos dispositivos legais emanados pelo Estado brasileiro, correlacionando-a às políticas de educação superior, bem como ao contexto político e sociocultural, no período de 1964 a 1985.

2.2 Objetivos Específicos

1. Identificar e analisar, na literatura selecionada, como as categorias modernização e modernidade no contexto político e sociocultural engendraram a ditadura militar;

2. Analisar o contexto político e sociocultural no qual tem início a implantação e institucionalização da política de pós-graduação *lato sensu* no Brasil;
3. Analisar a configuração da política para a educação superior, a partir das Agências, das ações e dos *interesses multinacionais e associados*;
4. Analisar como os dispositivos legais Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77 e Resolução CFE/C.P. nº 12/83, emanados pela ditadura militar, configuraram uma política pública para da pós-graduação *lato sensu*.

3 Aspectos Metodológicos e Percurso da Investigação

O presente estudo busca uma *avaliação política*, expressão com o sentido atribuído por Figueiredo e Figueiredo (1986), quanto à “análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política”. Nessa linha, as políticas do Estado brasileiro para a pós-graduação *lato sensu* são analisadas sob os auspícios da *moralidade política* que se inscrevem nos princípios da justiça política e direito social aceitos. E sob esse enfoque, são concebidas, historicamente, desde sua primeira manifestação concreta, por meio de dispositivo legal específico, até o ano de 2008, com a regulamentação mais atual e seus desdobramentos para o setor.

Segundo os autores, as razões que levam à avaliação de políticas apresentam-se sob duas formas: *razões morais* e *razões instrumentais*. As primeiras conduzem ao estudo da probidade de gestores e usuários (auditoria contábil), as de segundo tipo tratam de outros assuntos: “[...] mas, principalmente, de questões relacionadas com os princípios de justiça que norteiam a formulação e decisão de políticas e suas possíveis conseqüências nas condições de vida da população” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 110).

A *avaliação política* (ou a auditoria social), portanto, ocupa-se do exame substantivo da política, sem, contudo, entrar no mérito da efetiva apropriação de seus benefícios por parte da população:

[...] Aqui, então, o objeto da avaliação não é tanto o volume ou a natureza do produto, nem o tamanho de seu impacto, mas se esses produtos condizem, minimamente, com princípios de justiça política e

social sobre os quais existe um consenso mínimo. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 110).

Estudos dessa natureza, de *efetividade substantiva*, cujos critérios são parâmetros externos implicam, segundo os autores, diferentes níveis de complexidade, em virtude da tentativa de aferição do grau de consistência entre os objetivos sociais, os princípios de justiça e os meios utilizados (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, *passim*). Assim, direcionado para o objeto de pesquisa em análise, a *avaliação política* corresponde aos propósitos da pós-graduação *lato sensu* brasileira, bem como aos dispositivos legais, objetivos e demandas sociais resultantes das tensões entre interesses dos governos e dos empresários ligados à educação privada e às latentes e originárias da realidade. Além disso, a avaliação política identifica os mecanismos acionados e as tentativas de viabilização subjacentes às políticas para o *lato sensu*, no momento histórico apropriado.

A tarefa empreendida recorreu, primeiramente, à *pesquisa documental*, traduzida na análise de 36 (trinta e seis) documentos de duas origens: (i) Câmara de Educação Superior e Conselho Pleno, dos Conselhos Federal e Nacional de Educação e (ii) Procuradoria da República. Os dispositivos legais²¹ considerados foram num total de: 21 (vinte e um) Pareceres; 11 (onze) Resoluções; 2 (duas) Leis; 1 (um) Decreto-Lei e 1 (uma) Documenta²² (Gráfico 6).

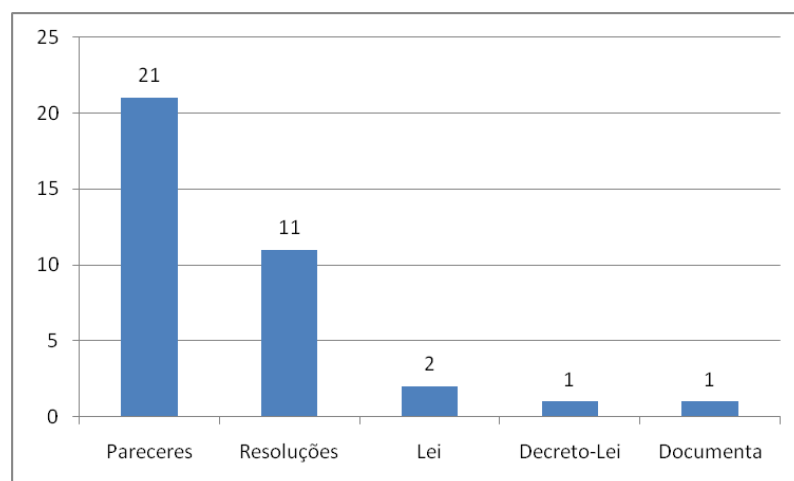


Gráfico 6 - Dispositivos Legais da Pós-Graduação *Lato sensu* no Brasil
Fonte: Elaboração do autor

²¹ Desconsiderando-se as Constituições Federais (1946, 1967, 1969 e 1988) e as Leis nº 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 que também compuseram o empírico deste estudo.

²² *Documenta* é uma publicação do Conselho Nacional de Educação.

Os dispositivos legais e a complexidade do tema exigiam delimitação²³ do período a ser investigado, ainda que com alguns avanços ou recuos considerados necessários²⁴.

A *pesquisa bibliográfica*, passo seguinte, privilegiou estudos sobre o contexto político e sociocultural no período sobre a educação superior e, em particular, sobre a pós-graduação *lato sensu*.

A presente investigação contou, ainda, com estudos exploratórios realizados no início do processo, a partir de entrevistas com o coordenador²⁵ e o assessor da pós-graduação *lato sensu*, no MEC.

Por fim, esquivando-se do debate paradigmático entre pesquisa quantitativa e qualitativa, a presente investigação configurou-se como um estudo de natureza *qualitativa*, na qual a abordagem teórica e metodológica contribui para a explicação e a compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias (SANTOS FILHO, 1997).

A seguir, busca-se tipificar, em *momentos*, a política de pós-graduação *lato sensu* no Brasil, reunindo características e períodos, a fim de se constatar a extensão do estudo.

3.1 Política de Pós-Graduação *Lato sensu* no Brasil: tipificação em momentos, a partir de seus dispositivos legais

Constatada a importância do estudo da pós-graduação *lato sensu* para melhor compreensão das políticas do Estado para a educação na atualidade, importa ainda, reconhecer a extensão dessa investigação como obstáculo à análise pretendida.

²³ A esse respeito, “ao iniciarmos uma pesquisa, dificilmente temos um problema, mas uma problemática. O recorte que se vai fazer para investigar se situa dentro de uma totalidade mais ampla” (FRIGOTTO, 1991, p. 87).

²⁴ Ver 3.1 Política de Pós-Graduação *Lato sensu* no Brasil, a seguir.

²⁵ O Prof. Orlando Pilati possui, inclusive, artigo publicado na Revista Brasileira de Pós-Graduação sobre o assunto.

De fato, após realizar o levantamento e análise dos dispositivos legais, entre 1965 e 2008, constata-se que há mais de quarenta anos de regulamentação da pós-graduação *lato sensu* e podem ser analisados a partir de 5 (*cinco*) momentos distintos, conforme Ilustração 1, a seguir.

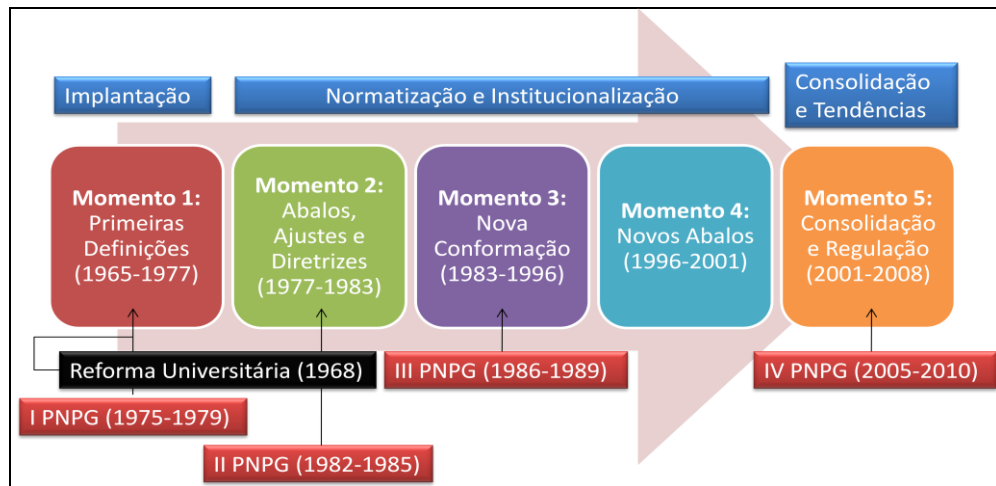


Ilustração 1 - Políticas de Pós-Graduação Lato sensu: Momentos
Fonte: Elaboração do autor

O fluxo das políticas de pós-graduação *lato sensu* no país revela *momentos* nos quais se podem precisar as principais orientações do Estado. No tempo, é possível identificar os dispositivos legais, bem como os contextos políticos e socioculturais que engendraram tais ordenamentos para a modalidade.

A fase de *implantação* compreende o *momento 1: Primeiras Definições (1965-1977)* onde tem início a configuração da política de pós-graduação *lato sensu* no Brasil. Em seguida, a fase de *normatização e institucionalização* se caracteriza pelo período no qual as tensões e disputas sociais revêem as primeiras convicções da fase anterior, criam uma nova realidade e tornam a revê-la, tudo isso em três momentos, a saber: *momento 2: Abalos, Ajustes e Diretrizes (1977-1983)*; *momento 3: Nova Conformação (1983-1996)* e *momento 4: Novos Abalos (1996-2001)*. Por fim, o *momento 5: Consolidação e Regulação (2001-2008)* irá compor a fase de *Consolidação e Tendências* da política para o setor.

O *Momento 1 – Primeiras Definições (1965-1977)* – compreende o período desde o primeiro dispositivo legal para o setor, com o Parecer CFE/C.E.Su.²⁶ nº

²⁶ A sigla “C.E.Su.” corresponde à atual “CES”; ambas dizem respeito à Câmara de Educação Superior, dos respectivos Conselhos: Conselho Federal de Educação, no primeiro caso e, Conselho Nacional de Educação, no segundo caso. Optei pela utilização da denominação própria do período, ao longo da tese, como no presente exemplo: CFE/C.E.Su. se refere ao Conselho Federal de Educação/Câmara de Educação Superior.

977/65, considerado o texto fundante da pós-graduação brasileira²⁷, até a Resolução CFE/C.E.Su. nº 14, de 1977, que materializou os consensos/dissensos sobre a pós-graduação *lato sensu* brasileira.

Impulsionado pelo artigo 69, da Lei nº 4.024/61 (LDB/61), o Conselho Federal de Educação (CFE) procurou estabelecer, neste primeiro momento, a distinção entre os cursos de *pós-graduação* e de *especialização*, previstos na lei:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (LDB/61)

Nesse percurso, delimitado nos extremos pelo Parecer CFE/C.E.Su. nº 977/65 e a Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77, emerge da Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), em 1974, o *Programa Regional de Especialização de Professores de Ensino Superior (Prepes)* como a experiência pioneira que “[...] marca historicamente o processo de expansão da pós-graduação ‘lato sensu’ no Brasil” (TAVARES; BOSCHI; CURY et al.; 1993, p. 13). O Prepes foi analisado pelo CFE que por meio do Parecer CFE/C.E.Su. nº 2.559, aprovado em 4/7/75, manifestou-se favorável por se tratar de um Programa que “[...] se enquadra [...] perfeitamente na política governamental de melhoria de qualidade do ensino superior”.

Em Brasília²⁸ foi realizada outra tentativa do CFE de caracterização da pós-graduação, em geral, e da pós-graduação *lato sensu*, em particular, com a participação do Conselheiro Antônio Paes de Carvalho. De fato, os resultados desse Seminário foram encaminhados ao Conselho, por meio da Indicação nº 74/76, apreciada e aprovada pelo Parecer CFE/C.E.Su. nº 2.288/77. Esse, por sua vez, deu origem à Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77, que encerrou o período aqui denominado, *Momento 1 – Primeiras Definições (1965-1977)*.

O *Momento 2 – Abalos, Ajustes e Diretrizes (1977-1983)* – compreende 5 (cinco) anos de experimentação da primeira Resolução da pós-graduação *lato*

²⁷ Cury (2005).

²⁸ IX Seminário de Assuntos Universitários, realizado nos dias 4 e 5 de maio de 1976.

sensu. Este período se caracteriza pelas tentativas de ajustes ao dispositivo legal em vigor. Sua extensão compreende, portanto, o período desde a aprovação da Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77 até o Parecer CFE/C.E.Su nº 432/83 que deu origem à nova Resolução.

Dentre esses *abalos* do período, encontra-se o Parecer CFE/C.P. nº 2.120/78, no qual o CFE aprecia *Indicação* de alteração no dispositivo referente aos docentes que não possuíam a titulação mínima exigida. A rigor, os signatários da Indicação ao Conselho questionaram a exigência da titulação para os cursos não destinados à Carreira do Magistério Superior. Propuseram assim, nova redação ao dispositivo legal.

Mais tarde, em 1979, o CFE deliberou aprovar essa solicitação, por meio da Resolução CFE/C.P. nº 02. Mas o debate em torno da qualificação docente prosseguiu com o Parecer CFE/C.E.Su. nº 432/83 (dentre outras questões), que propôs nova Resolução para a modalidade sob estudo.

O *Momento 3 – Nova Conformação (1983-1996)* – compreende o período superior a 12 (doze) anos de vigência, sem alterações, da Resolução da pós-graduação *lato sensu*²⁹. A Resolução CFE/C.P. nº 12/83 demarcou uma *nova conformação* da modalidade, no país. Sua finalidade consistiu na fixação das “condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal”.

Juntos, os *Momentos (1) Primeiras Definições (1965-1977)*, *(2) Abalos, Ajustes e Diretrizes (1977-1983)* e *(3) Nova Conformação (1983-1996)* compreendem as fases de *(i) implantação* e de *(ii) normatização e institucionalização* da pós-graduação *lato sensu* no país³⁰. As políticas para o setor, desde o dispositivo, de 1965, passando pela Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77, em 1977, até a *nova conformação* que encerra esse conjunto, em 1996, correspondem a mais de 30 (trinta) anos de (des)regulação do Estado. Todo esse período, embora extenso, cronologicamente, evidencia os movimentos políticos e socioculturais, construídos, a serem compreendido à luz dos princípios de justiça política e social, permitem evidenciar os propósitos e os objetivos da política de pós-graduação *lato sensu*.

²⁹ Independente da consideração acerca de seu caráter de *semi-regulamentação*, conforme preferem alguns pesquisadores, “[...] afinal, só leva em conta a especialização de docentes para o sistema federal de ensino superior” (ABRÃO, 2007, p. 8).

³⁰ Essa última fase irá se estender até o ano de 2001. Ver Ilustração 1, p. 29.

O “espírito da lei” não escapa aos movimentos sociais, quer tenha sido impulsionado por iniciativa do Estado ou por imposição da sociedade civil, de toda sorte, as representações políticas assumem papel explícito passível de desvelamento.

Enfim, o subconjunto acima, apresenta duas fortes razões para sua análise e compreensão, a saber: (i) historiciza o presente, atribuindo-lhe configuração e orientando a política para a pós-graduação *lato sensu* no país; (ii) revela os objetivos implícitos não manifestos e que, ainda, resistem ao tempo.

O *Momento 4 – Novos Abalos (1983-1996)* – sob a vigência da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), compreende o período de 1996 a 2001, no qual a Resolução CFE/C.P. nº 12/83 da pós-graduação *lato sensu* sofre *abalos*. Compreende, ainda, a substituição do antigo CFE pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), criado pela Lei 9.131/95, que alterou os dispositivos da LDB/61 e deu outras providências.

Em agosto de 1996, apenas, com o Parecer CNE/CES nº 44, a Resolução CFE/C.P. nº 12/83 sofreu seu primeiro abalo. Ao reconhecê-la como o documento central em que se basear, o Parecer tratou dos cursos presenciais de especialização e aperfeiçoamento fora de sede, propondo sua regulamentação, sendo, pois, materializada com a Resolução CNE/CES nº 02/96³¹.

Mais tarde, em maio de 1997, o Parecer CNE/CES nº 316 tratou da “freqüência em curso de pós-graduação *lato sensu*”. Em resposta à Consulta sobre assiduidade discente, dada as distintas orientações dos dispositivos legais³², o Parecer propôs alteração na Resolução CNE/C.P. nº 12/83, reduzindo a freqüência mínima a 75% e, neste caso, a alteração proposta foi fixada pela Resolução CNE/CES nº 04/97³³.

O contexto político e sociocultural que delinea o *momento 4 – Novos Abalos (1983-1996)* – compreende o processo de redemocratização da sociedade, com o fim da ditadura militar, em 1985. Nesse período, assiste-se ao acirramento das políticas do Estado em direção às novas orientações do capitalismo internacional, sobretudo, a partir da década de 1990.

³¹ “Fixa normas para autorização de cursos presenciais de pós-graduação *lato sensu* fora de sede, para qualificação do corpo docente, e dá outras providências”.

³² Segundo a Resolução CNE/C.P. nº 12/83, a freqüência mínima era de 85% e, para a Resolução CNE/CES nº 02/96, era de 75%.

³³ Altera a redação do artigo 5º da Resolução 12/83 do Conselho Federal de Educação.

Esse *momento* abriga, ainda, intensas manifestações sociais, delicado comportamento da economia nacional, explosão das tecnologias da comunicação e informação, dentre outras transformações políticas e socioculturais de grande relevância. Na educação, assistiu-se à promulgação da Lei nº 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96); ao crescimento das matrículas na educação básica e na educação superior; aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), dentre outras transformações.

O *Momento 5 – Consolidação e Regulação (2001-2008)* –, por fim, compreende a normatização da pós-graduação *lato sensu* no país, desde a Resolução CNE/CES nº 01/01 à atual Resolução CNE/CES nº 01/07 e, seus desdobramentos.

O Parecer CNE/CES nº 142/01, que destacou a necessidade de analisar a validade de títulos expedidos por IES brasileiras, associadas às estrangeiras, bem como expedidos diretamente por IES estrangeiras, encaminhou duas propostas a serem apreciadas. Uma continha normas gerais para regulamentação do funcionamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*; a outra proposta tratou, especificamente, dos diplomas.

A primeira proposta resultou na Resolução CNE/CES nº 01/01 que estabeleceu normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, *stricto sensu* e *lato sensu*. Essa resolução só foi revogada sete anos depois, pela Resolução CNE/CES nº 01/07.

No período entre essas duas Resoluções (01/01 e 01/07), o CNE recebeu um pequeno número de Consultas, Propostas de alterações e re-análises dos dispositivos legais. A primeira Consulta tratou sobre a titulação de programa de *mestrado profissionalizante* que resultou em alteração da Resolução CNE/CES nº 01/01, empreendida pelo Parecer CNE/CES nº 79/02³⁴.

Nova consulta ao CNE, em 2002, tratou do reconhecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, realizados no exterior. Em resposta, o Parecer CNE/CES nº 227 orientou para que universidades que possuíam cursos de pós-graduação *stricto sensu*, reconhecidos pelo MEC, poderiam convalidar esses certificados.

³⁴ Compõe esse *momento 5 – Consolidação e Regulação (2001-2008)* –, portanto, a reflexão sobre o *mestrado profissional* que, a partir de agora, irá rivalizar tanto com o mestrado acadêmico, quanto com a pós-graduação *lato sensu* no que se refere à formação profissional e docente.

Ainda em 2002, foi analisada nova proposta de alteração da Resolução CNE/CES nº 01/01, encaminhada pela Capes. O Parecer CNE/CES nº 302, no mesmo ano, propôs redução nos prazos para pedidos de reconhecimento de novos cursos, criados por IES com competência para tal, bem como excluir do texto as restrições de relacionamento entre instituições. Essas modificações foram realizadas pela Resolução CNE/CES nº 24/02.

Mais tarde, em 2004, nova alteração à Resolução CNE/CES nº 01/01 foi sugerida, no sentido de garantir o caráter individual na elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Embora aprovado no mesmo ano, o Parecer CNE/CES nº 235, que apreciou a Indicação CNE/CES 2/2004, referente a normas e funcionamento dos cursos de pós-graduação, não foi homologado.

Em 2005, outra alteração ao dispositivo legal foi aprovada por meio do Parecer CNE/CES nº 66/05, com a finalidade de obrigar as instituições não-educacionais a solicitar prévia autorização do MEC para cada curso de especialização que desejassem oferecer. Contudo, esse Parecer não foi homologado e sofreu re-análise, a pedido do Ministro da Educação, por meio do Parecer CNE/CES nº 263/06.

Duas foram as questões tratadas pelo Parecer CNE/CES nº 263/06. A primeira se referia à necessidade de se vincular a oferta de cursos de especialização às instituições devidamente credenciadas e que possuísem cursos de graduação autorizados na área. A outra se referia ao quadro docente que, segundo o Parecer, estava sendo mal interpretado.

Quanto à primeira questão, o Parecer se empenhou em estabelecer a distinção entre os cursos de *especialização* e de *aperfeiçoamento* não realizada pela Resolução CNE/CES nº 01/01. Atribuiu aos cursos de aperfeiçoamento carga-horária de 180 (cento e oitenta) horas destinados a campos específicos da atividade profissional (incluindo a docente), com direito à certificação. Esses cursos assumem a função de *degrau* na escalada do processo de *educação continuada*, destinados a profissionais que estivessem no exercício de uma determinada ocupação, podendo não significar uma profissão, mas um cargo ou função (PARECER CNE/CES Nº 263/06, p. 7).

Os cursos de *especialização*, por sua vez, segundo ainda o Parecer, também possuem a função de *educação continuada*, mas assume caráter de *qualificação*

técnica. Esses cursos, portanto, são de natureza profissionalizante, vinculados a objetivos específicos do mercado de trabalho: “a especialização que qualifica mais o graduado do ponto de vista profissional traduz-se, pois, na pós-graduação que revigora conhecimento e constrói a competência técnica” (PARECER CNE/CES Nº 263/06, p. 8).

A esse respeito, registra-se que Cunha (1974), há mais de três décadas, ao refletir sobre as funções da pós-graduação no país definiu duas funções: *função técnica* e *função social*. A *função técnica* corresponderia ao atendimento, principalmente, de dois grandes mercados: (a) o próprio sistema de ensino superior e (b) as agências responsáveis pelo desenvolvimento nacional em todos os setores, compreendidas como o setor público da economia, a burocracia governamental e as empresas privadas. Tal função seria destinada à formação de recursos humanos exigidos pela economia no período. Empresas e governo, portanto, seriam beneficiados com o ensino de pós-graduação de duas maneiras: (i) por meio da utilização de profissionais com graus de mestre e doutor e (ii) aproveitamento das pesquisas de docentes e estudantes que lhes permitiriam otimizar suas atividades.

A *função social*, por sua vez, corresponderia à tentativa de imprimir qualidade à massificação/deterioração do ensino considerado de qualidade/elitista ao deslocar o valor econômico e simbólico do diploma de graduação para o de pós-graduação. Atende, assim, a pressão social por mais vagas, mas restringe o acesso aos detentores de certa quantidade de “capital cultural”.

Quanto à segunda questão analisada pelo Parecer CNE/CES nº 263/06, o mesmo sugeria que, pelo menos, 50% dos docentes dos cursos de especialização deveriam possuir titulação de *mestre* ou *doutor*. Essa proposta foi recusada pelo CNE, por considerar que a capacidade técnico-profissional independe de titulação acadêmica, mantendo-se o disposto na Resolução CNE/CES nº 01/01.

O Parecer CNE/CES nº 235/04, por fim, reiterou o caráter individual da monografia ou trabalho de conclusão de cursos.

Ao fim de todas essas alterações à Resolução CNE/CES nº 01/01, ela foi revogada pela Resolução CNE/CES nº 01/07. Dada a importância de ambas as Resoluções para a política da pós-graduação *lato sensu*, ao final do presente estudo, elas serão analisadas.

Evidencia-se que o *momento 5 – Consolidação e Regulação (2001-2008)* – apresenta-se mais dinâmico em termos de movimentações que resultam em

alterações no ordenamento legal da pós-graduação *lato sensu* no Brasil. Do ponto de vista político e sociocultural, esse *momento* compreende o período recente da história, a partir do ano de 2001. Em que pese os riscos em se analisar períodos recentes, pode-se apontar a transição de um governo de orientação neoliberal para outro de características democráticas, com impactos nas políticas sociais e, dentre elas, na educação pública. Pode-se, ainda, identificar um reequilíbrio na economia nacional, medidas políticas para conter a crise econômica, intensificação do uso das tecnologias da informação e comunicação, dentre outras.

Enfim, juntos, o *momento 4 – Novos Abalos (1996-2001)* – e o *momento 5 – Consolidação e Regulação (2001-2008)* – compreendem duas fases da política de pós-graduação *lato sensu*, a saber: (i) *normatização e institucionalização*³⁵ e (ii) *consolidação e tendências*. Ambos os momentos traduzem e conformam essa política, nos períodos demarcados, em contextos políticos e socioculturais determinados por transformações que se desdobram em dispositivos legais e interesses econômicos.

Em síntese, os 44 anos de política de pós-graduação *lato sensu*, no país, podem ser resumidos conforme Quadro 1, a seguir.

Fases	Momentos	Período	Principais Dispositivos Legais para o setor
(I) Implantação	Momento 1: Primeiras Definições	1965-1977	<ul style="list-style-type: none"> • Parecer CFE/C.E.Su. nº 977/65 • Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77
(II) Normatização e Institucionalização	Momento 2: Abalos, Ajustes e Diretrizes	1977-1983	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução CFE/C.P. nº 12/83
	Momento 3: Nova Conformação	1983-1996	
	Momento 4: Novos Abalos	1996-2001	
(III) Consolidação e Tendências	Momento 5: Consolidação e Regulação	2001-2008	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução CNE/CES nº 01/01 • Resolução CNE/CES nº 01/07

Quadro 1 - Pós-Graduação *Lato sensu*: configuração
Fonte: Elaboração do autor.

O estudo da pós-graduação *lato sensu* pressupõe a construção dos cenários políticos e socioculturais nos quais se inserem cada um de seus cinco *momentos*, bem como as políticas educacionais deles decorrentes. Assim, a análise dos

³⁵ Na verdade, o *momento 4 – Novos Abalos (1996-2001)* – encerra essa fase. Ver Ilustração 1, p. 29.

dispositivos legais em cada *momento* inserido no contexto histórico, permite investigar a avaliação política almejada.

A análise dos dispositivos legais da pós-graduação *lato sensu* no Brasil evidencia a extensão do estudo (Quadro 2 e Quadro 3).

Pós-Graduação *Lato sensu* no Brasil:
Fase de Implantação – Momento 1: Primeiras Definições (1965-1977):
Fase de Normatização e Institucionalização – Momento 2: Abalos (1977-1983) /
Momento 3: Nova Conformação (1983-1996)
Dispositivos Legais

Ano	Origem	Dispositivo Legal	Matéria
1965	CFE/C.E.Su.	Parecer nº 977	Regulamenta a pós-graduação.
1968	Procuradoria da República	Lei nº 5.540	Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
1969	Procuradoria da República	DL nº 464	Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências.
1975	CFE/C.E.Su.	Parecer nº 2.559	Programa Regional de Especialização de Professores de Ensino Superior. Universidade Católica de Minas Gerais.
1976	CFE	Documenta. Brasília, ano 14, nº. 186	IX Seminário de Assuntos Universitários.
1977	CFE/C.E.Su.	Parecer nº 2.288	Regulamentação dos cursos de Aperfeiçoamento e Especialização.
1977	CFE/C.E.Su.	Resolução nº 14	Regulamenta, como instrumento de qualificação na carreira de Magistério Superior, junto ao Sistema Federal de Ensino, os Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização.
1978	CFE/CP	Parecer nº 2.120	Indicação de alteração do parágrafo único do Art. 3º da Resolução nº 14/77.
1979	CFE/CP	Resolução nº 02	Dá nova redação ao parágrafo único do art. 3º da Resolução nº 14/77 do Conselho Federal de Educação.
1983	CFE/C.E.Su.	Parecer nº 432	Comissão Especial de Revisão da Resolução nº 14/77.
1983	CFE/CP	Resolução nº 12	Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal.

Quadro 2 - Dispositivos Legais da Pós-Graduação *Lato sensu* no Brasil (1965-1983)

Fonte: Elaboração do autor

Pós-Graduação *Lato sensu* no Brasil:
Fase de Normatização e Institucionalização – Momento 4: Novos Abalos (1996-2001):
Fase de Consolidação e Tendências – Momento 5: Consolidação e Regulação (2001-2008):
Dispositivos Legais

Ano	Origem	Dispositivo Legal	Matéria
1995	Procuradoria da República	Lei nº 9.131	Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.
1996	CNE/CES	Parecer nº 44	Cursos Presenciais de Pós-graduação Fora de Sede.
1996	CNE/CES	Resolução nº 02	Fixa normas para autorização de cursos presenciais de pós-graduação <i>lato sensu</i> fora de sede, para qualificação do corpo docente, e dá outras providências.
1997	CNE/CES	Parecer nº 316	Frequência em curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> .
1997	CNE/CES	Resolução nº 04	Altera a redação do artigo 5º da Resolução 12/83 do Conselho Federal de Educação.
1998	CNE/CES	Parecer nº 908	Especialização em área profissional.
1999	CNE/CES	Parecer nº 617	Aprecia projeto de Resolução que fixa condições de validade dos certificados de cursos de especialização.
1999	CNE/CES	Resolução nº 03	Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização.
2000	CNE/CES	Parecer nº 303	Consulta sobre a matrícula em cursos de especialização de candidatos recém-graduados que ainda não possuem o diploma.
2000	CNE/CES	Parecer nº 1.051	Consulta sobre curso de Pós-Graduação em nível de especialização e mestrado para alunos egressos no curso de Tecnologia das mais diversas áreas.
2001	CNE/CES	Parecer nº 142	Aprecia a Indicação CES 03/2000, que propõe a constituição de Comissão para analisar a questão da validade de títulos expedidos por instituições brasileiras associadas a instituições estrangeiras, ou expedidos diretamente por instituições estrangeiras.
2001	CNE/CES	Resolução nº 01	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.
2001	CNE/CES	Resolução nº 02	Dispõe sobre os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais.
2002	CNE/CES	Parecer nº 79	Consulta sobre titulação de programa mestrado profissionalizante.
2002	CNE/CES	Parecer nº 227	Consulta sobre o reconhecimento de cursos pós-graduação <i>lato sensu</i> realizados no exterior.
2002	CNE/CES	Parecer nº 302	Proposta de alteração da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.
2002	CNE/CES	Resolução nº 24	Altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.
2004	CNE/CES	Parecer nº 235	Aprecia a Indicação CNE/CES 2/2004, referente à alteração do art.10 da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. [Aguardando Homologação].
2005	CNE/CES	Parecer nº 66	Aprecia a Indicação CNE/CES nº 5/2004, que propõe a alteração do caput art. 6º da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.
2006	CNE/CES	Parecer nº 263	Reanálise do Parecer CNE/CES nº 66, de 24/2/2005, que propôs a alteração do art. 6º da Resolução CNE/CES nº 1, de 3/4/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.
2007	CNE/CES	Resolução nº 01	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , em nível de especialização.
2007	CNE/CES	Parecer nº 02	Consulta sobre a expedição de certificado de especialista a alunos de pós-graduação <i>lato sensu</i> com curso de nível superior não concluído.
2007	CNE/CES	Parecer nº 204	Consulta referente ao Parecer CNE/CES nº 263/2006, que deu origem à Resolução nº 1/2007, a qual estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , em nível de especialização.

Quadro 3 - Dispositivos Legais da Pós-Graduação *Lato sensu* no Brasil (1995-2007)

Fonte: Elaboração do autor

A política de pós-graduação *lato sensu*, conforme visto anteriormente compõe-se de *três fases* – (i) implantação; (ii) normatização e institucionalização; (iii) consolidação e tendências – e *cinco momentos*, desde o dispositivo de 1965 ao último, em 2007, perfazendo um total de 44 (quarenta e quatro) anos de regulamentação do setor. Por sua extensão, elegeu-se o recorte que compreende os três primeiros momentos, a saber:

- Momento 1: Primeiras Definições (1965-1977);
- Momento 2: Abalos, Ajustes e Diretrizes (1977-1983);
- Momento 3: Nova Conformação (1983-1996).

As razões que levaram ao recorte selecionado foram duas. Em primeiro lugar, os momentos escolhidos da história da política para a modalidade sob estudo, no país, encontra-se abrigada em um marco histórico determinado, a saber: a ditadura militar. Assim, contexto político e sociocultural podem ser associados às políticas do período.

Em segundo lugar, o estudo dos momentos selecionados possibilita investigar como a política para a pós-graduação *lato sensu*, nas fases de (i) implantação e (ii) normatização e institucionalização, iluminam sua consolidação e tendências em períodos recentes. Nesse sentido, a configuração atual é tributária das tensões que a história é capaz de revelar.

Nesse contexto, assumir o embate do público e do privado na educação como uma categoria de análise imporia um viés de análise próprio e distinto do aqui pretendido, assim como agravaria a dificuldade com o recorte necessário³⁶. Optou-se, portanto, pelo percurso acima explicitado, abandonando esse viés analítico em prol de outras categorias.

O presente estudo se propõe a compreender a política de pós-graduação *lato sensu*. Entende-se que, para o tipo *stricto sensu*, há sempre interesses de fazê-lo como objeto de estudo. Ao passo que a modalidade *lato sensu*, cerne de discussão deste relatório, a situação não é a mesma. Assim, se em última análise, o que se pretende é contribuir para o conhecimento do setor, além de proporcionar a

³⁶ Esse viés de análise foi considerado por ocasião da qualificação do projeto de pesquisa. Naquele momento, ficou evidenciado que a extensão da investigação, desde a compreensão da distinção das esferas do público e do privado, por meio de suas transformações históricas, até seu desdobramento na educação, impôs ao projeto uma elevada quantidade de informações, bem como um olhar muito peculiar e distinto do apresentado no presente estudo.

compreensão do movimento de sua expansão recente, esta pesquisa não pode prescindir do contexto político e sociocultural de todos os seus cinco momentos.

Nessa linha, a abordagem de todo o contexto político e sociocultural, apresentada neste relatório, não se configurou em simples *narrativa histórica*. Ao contrário, pretendeu-se situar o estudo no âmbito de uma necessária *historicização* do fenômeno educativo, objetivando recuperar e fertilizar as idéias para a compreensão da modalidade na atualidade, que é o que, definitivamente, importa. Nesse sentido,

[...] considerando-se a inerente historicidade do fenômeno educativo, o conhecimento desse fenômeno em seu desenvolvimento histórico-objetivo fornece elementos da maior relevância não apenas para entender a educação, mas também para realizá-la praticamente (SAVIANI, 2007, p. 21)

O relativamente baixo número de dispositivos legais, contudo, conflita com o extenso período de profundas transformações políticas e socioculturais que o país atravessou. É assim que o estudo da política de pós-graduação *lato sensu*, a partir do recorte selecionado, encerra uma etapa, mas sua continuidade envolve outros contextos muito distintos e bem delimitados pela literatura, a saber: a redemocratização da sociedade, com os governos Tancredo Neves e José Sarney (1985-1990); a inserção do país no modelo neoliberal com os governos Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e os dois governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1999 e 1999-2003); a ascensão do partido dos trabalhadores ao governo com Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010).

Diante disso, constata-se a inviabilidade teórico-prática de um estudo de tamanha envergadura sem um recorte, mesmo considerando os problemas dele decorrentes. Como continuidades e discontinuidades variarão conforme o enfoque do investigador, esta tese sempre comportará risco de um olhar desatento para alguma importante categoria que fundamenta a compreensão do cenário atual.

4 Configuração Geral do Trabalho

Este relatório de pesquisa possui três capítulos, além da *Introdução* e das *Considerações Finais*. Na *Introdução* apresentam-se a *Proposição do Objeto de Investigação*, os *Objetivos da Investigação*, os *Aspectos Metodológicos e Percurso da Investigação* e a presente *Configuração Geral do Trabalho*.

O Capítulo 1 – *Os Interesses Multinacionais e Associados nos Antecedentes Políticos e Socioculturais do Golpe Militar de 1964* – refletirá sobre as categorias modernização e modernidade, analisará e problematizará visões e interpretações sobre a revolução de 1964, bem como explicitará as articulações entre os interesses dos militares e dos empresários em ações e medidas que antecederam o golpe.

O cenário político e sociocultural nos antecedentes do golpe revelará Agências, protagonistas, ações e dispositivos que não, apenas, engendraram a ditadura militar, mas também se fizeram notar durante os governos militares, permanecendo em atividade e orientando as políticas, em geral, e uma política para o ensino superior e para a pós-graduação *lato sensu*, em particular.

O Capítulo 2 – *Convergência de Interesses entre Militares e Tecnoempresários no Contexto Político e Sociocultural da Política de Pós-Graduação Lato sensu* – propõe-se a compreender o cenário político e sociocultural no qual foi se configurando uma política para o setor sob estudo. Busca, assim, determinar esse contexto ao longo de todo o período, obedecendo sempre à existência de dispositivo legal emanado pelo Estado para a modalidade em questão. Atendendo a essa exigência, quatro governos militares serão alvo dessa investigação: Castello Branco, Costa e Silva, Ernesto Geisel e João B. Figueiredo.

Ressalta-se que os capítulos 1 e 2 desta investigação não respondem por uma análise no sentido atribuído pela pesquisa em história, isto é, “montar, combinar, compor, cruzar, revelar o detalhe, dar relevância ao secundário, eis o segredo de um método do qual a História se vale, para atingir os sentidos partilhados pelos homens de outro tempo” (PESAVENTO, 2004, p. 65). Ambos não mergulharam na contingência que exigiria a ida de um texto a outro³⁷ para a

³⁷ “Sem dúvida, o historiador se apóia em textos e imagens que ele constrói como fontes, como traços portadores de significado para resolver os problemas que se coloca para resolver. Mas é preciso ir de um texto a outro texto, sair da fonte para mergulhar no referencial de contingência no qual se insere o objeto do historiador [...]” (PESAVENTO, 2004, p. 65).

construção do significado. A rigor, em ambos os capítulos, não se busca construir a história do pré-golpe ou a dos governos militares, mas sim, compreender os temas-chave que se manifestam e se relacionam ao objeto em estudo. Por isso, neles, optou-se pela seleção dos referenciais teóricos capazes de iluminar o capítulo seguinte.

O *Capítulo 3 – Configuração da Política de Pós-Graduação Lato sensu* – subdivide-se em duas partes. Na primeira, *Dispositivos Legais que Configuraram a Política para a Pós-Graduação Lato sensu*, busca-se focar as políticas do Estado para o ensino superior, no período. E, na segunda parte, *Dispositivos Legais da Pós-Graduação Lato sensu no Brasil*, apresentam-se a materialização das políticas educacionais para o setor, por meio de seus dispositivos legais³⁸. Nessa última seção, ainda, privilegiam-se os três *momentos* concebidos por este estudo.

Por fim, nas *Considerações Finais*, buscou-se consolidar a tese, evidenciada ao longo do texto, destacando algumas de suas mais importantes conclusões, além de apresentar os dispositivos legais que consolidam a política para pós-graduação *lato sensu* em períodos recentes (2001-2007).

³⁸ Reitero, uma vez mais, que nesse momento foi feito o recorte, anteriormente aludido, a fim de considerar, apenas, os dispositivos legais emanados do período, ainda que os demais tenham sido objeto de levantamento, seleção e análise (ver Ilustração 1 - Políticas de Pós-Graduação Lato sensu: Momentos, p. 28).

Capítulo 1:

Os Interesses Multinacionais e Associados nos Antecedentes Políticos e Socioculturais do Golpe Militar de 1964

1.1 Introdução

A política de pós-graduação *lato sensu* no Brasil se consolida com os governos militares. Mas sua origem remete para o movimento de internacionalização da economia ao qual se filia e cumpre duplo papel. De um lado, responde pelos anseios sociais crescentes por graus mais elevados de ensino, como demandado pela expansão da economia e, por outro, atende à necessidade de qualificação docente para uma educação superior em crescimento.

Esse duplo atendimento, tanto em direção à qualificação docente, quanto aos anseios sociais, filiam-se a um amplo movimento político e sociocultural que engendra a ditadura militar. A compreensão desse movimento ilumina o desenho que a pós-graduação irá construir em sua origem.

O Capítulo I – *Os Interesses Multinacionais e Associados nos Antecedentes Políticos e Socioculturais do Golpe Militar de 1964* – elegeu como objetivo identificar e analisar, na literatura selecionada, como as categorias *modernização* e *modernidade* no contexto político e sociocultural engendraram a ditadura militar.

A partir da interpretação de Faoro (2007), inicia-se pela caracterização e distinção de dois processos, a saber: *modernização* e *modernidade*. O primeiro se refere ao aprendizado dos países ainda não industrializados com aqueles considerados, paradigmaticamente, adiantados. Esse processo antinatural se funda na ideologia ou na coação. O processo de *modernidade*, por sua vez, implica liderança social politicamente orientada, distinguindo-se, assim, da tarefa voluntarista que caracteriza o conceito anterior.

Em seguida, busca-se compreender a participação dos empresários no processo que culminará no golpe militar de 1964. Não há consenso na literatura acadêmica sobre sua protagonização: de um lado, considera-se que industriais/empresários não tiveram voz no projeto; de outro, sua participação pode ser comprovada na literatura, evidenciando a sustentação dessas diferentes interpretações.

Aliado ao conceito de modernização, a literatura disponibiliza outras compreensões. Assim, o binômio *modernização-imperialismo* busca traduzir a realidade mascarada pelas teorias burguesas. Na educação brasileira, essa evidência se manifesta pela orientação norte-americana conduzida pelos governos militares.

Outra compreensão desse movimento alia o conceito de modernização, tanto de integração centro-periferia, quanto de dominação interna e externa. Nessa linha, o controle do Estado deveria se dar no sentido de eliminar ou reduzir os riscos da integração social e, ao mesmo tempo, assegurar a expansão dos mercados.

O processo de industrialização, para o presente estudo, acompanha a inserção do país no capital internacional, engendrado antes e conduzido durante a ditadura militar, com a participação, tanto dos militares, quanto dos empresários em um amplo movimento político e social.

A incorporação da industrialização, no País, por corporações multinacionais operava a formação de elites locais que exerciam papéis definidos, tanto nos aparelhos políticos, quanto na burocracia. Esse processo coloca em relevo a racionalidade capitalista da empresa privada no processo de crescimento econômico.

O planejamento estatal supostamente conduzido por *técnicos apolíticos* se orienta segundo os *interesses multinacionais e associados*. Mais tarde, esses *técnicos* se unirão a oficiais militares que, juntos, conduzirão esses *interesses* na sociedade brasileira por meio de suas Agências, Associações e Grupos da Ação Política.

No campo da cultura, o Partido Comunista exercia forte influência no Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), que era o espaço político e social do *nacional-popular*, isto é, da busca pela nacionalidade em uma cultura política própria das esquerdas.

O Manifesto do CPC/UNE disciplinava a *criação engajada* dos jovens artistas, por meio de uma pedagogia política com a intenção de atingir as massas estudantis e trabalhadoras. Seus representantes são muitos e podem ser encontrados em diversos setores: na poesia, no teatro, no cinema, dentre outros.

Enfim, para a compreensão dos processos que conduzem a educação brasileira, como um todo e, da pós-graduação *lato sensu*, em particular, o presente capítulo se propõe a problematizar, a partir das seguintes questões:

- Que *elos mediadores*³⁹ foram construídos entre militares e empresários que engendraram as bases para a ditadura militar?
- Que mecanismos políticos e sociais originados no período antecedente aos governos militares asseguraram orientações para viabilizar no país os interesses *multinacionais e associados*?

1.2 Ações e Articulações Políticas Militares e Empresariais que Antecederam o Golpe Militar de 1964

No Brasil, o conceito de *modernização* engendra a separação da velha ordem oligárquica da nova ordem social, burguesa e de orientação econômica industrial capitalista.

Modernização, industrialização, urbanização, desenvolvimento econômico, dentre outras, são categorias centrais para entender as transformações pelas quais passava o país, no período que antecedeu à tomada de poder pelos militares, em abril de 1964.

Faoro (2007) põe em confronto dois conceitos: *modernização* e *modernidade*. Para ele, *modernização* se refere ao processo no qual os países atrasados, ao se industrializarem, assimilando aos seus desenvolvimentos a tecnologia dos países paradigmaticamente adiantados, alcançariam a liderança sem, contudo, passarem pelo aflitivo preço social e econômico da vanguarda. Dessa maneira, “o caminho a percorrer, pelo país atrasado, não seria, dessa sorte, o mesmo do país desenvolvido” (FAORO, 2007, p. 124).

³⁹ Elementos que, situados historicamente, articulam-se entre si e com a totalidade (CURY, 1995).

Na modernização, segundo ainda o autor, não se segue o trilho da “lei natural”, antes se busca uma certa “política de mudança” alicerçada na ideologia ou na coação.

Na *modernidade*, por sua vez, além do caminho da “atração do antecedente”, isto é, além da trilha percorrida pelos países adiantados, há algo mais: “há a descoberta da *pista da lei natural do desenvolvimento*” (FAORO, 2007, p. 125, grifo do autor). Nesse sentido, o desenvolvimento é *devenir*, atualização. Assim, na modernidade as classes dominantes coordenam e organizam um movimento, uma ação social politicamente orientada.

A suposta queima de etapas em direção segura ao desenvolvimento do país, abrigada sob o conceito de modernização, é uma tarefa voluntarista que se distingue da modernidade. Por exemplo, para Faoro, o golpe de 1964, nesse prisma, fruto do protagonismo das Forças Armadas dentro do país representa um processo de modernização com traços distintos da *febre de modernidade*, do período Juscelino. Observe-se que é recorrente à historiografia brasileira a consideração da não protagonização dos empresários na “Revolução de 1964”.

O Regime de 1964, desse prisma, representou uma industrialização no país em que os industriais não tiveram voz no projeto: “eles se transformaram, em escala sem precedentes na história nacional, em concessionários dos favores oficiais” (FAORO, 2007, p. 135). A oposição existente entre *modernização* e *modernidade* pode conciliar e acomodar um quadro sem afirmações e sem negações. Para o autor, o regime não foi mais do que um fim subjetivo de um grupo de pessoas e não um desenvolvimento “natural” da nação.

Além do conceito de modernização, para Cunha (1988), a chave para o entendimento do período, particularmente quanto à educação superior, é o binômio *modernização-imperialismo*. Segundo ele, a sociologia burguesa mascarava a realidade com *teorias da modernização*, em função das guerras de libertação nacional, das lutas anti-imperialistas e da vitória do socialismo em metade do planeta, nas décadas de 1940 a 1960. Nessas teorias, “[...] o capitalismo avançado era colocado como a meta de todos os países, e o caminho para se chegar até lá seria o mesmo já percorrido pelas metrópoles de então” (CUNHA, 1988, p. 11).

Cunha (1988) afirma que a Reforma Universitária no Brasil tomou forma da década de 1960 com suporte institucional do Conselho Federal de Educação e suporte político do regime autoritário resultante do golpe de Estado de 1964. A

“máscara liberal-democrática” de fundo positivista *comteano* está na origem das orientações do período⁴⁰.

Ainda segundo Cunha (1988), o processo de modernização do ensino superior em direção ao modelo norte-americano começou muito antes do golpe de 1964, contudo, esse foi o motor, cujo fulcro se encontra na Lei nº. 5.540/68.

Romanelli (1999, p. 193) entende que a ruptura da sociedade brasileira com a *velha ordem oligárquica* resulta da *revolução brasileira*, compreendida como a série de conflitos iniciados na década de 1920, com seu ponto alto na Revolução de 1930: “esses conflitos denunciavam rupturas no sistema oligárquico-rural e prenunciavam a implantação gradual da ordem social burguesa e da ordem econômica industrial capitalista”.

No período anterior, de 1930 a 1964, para a autora, as relações entre a política e a economia caracterizaram-se por um equilíbrio mais ou menos estável entre o modelo político de Vargas, de tendências populistas, e o modelo de expansão da indústria, no qual o Estado teve um papel importante na condução da expansão e implantação de condições mínimas de infra-estrutura e indústria básica: “[...] É por esse motivo que o empresariado não só se apoiou no poder público como também o apoiou [Getúlio Vargas], inclusive apoiou ou tolerou o nacionalismo, como ideologia do governo, em determinadas épocas” (ROMANELLI, 1999, p. 193).

O poder político, segundo ainda Romanelli (1999), manteve-se em função da contrapartida econômica, assegurada pelo modelo econômico de Vargas, aos setores dominantes, especialmente à classe empresarial e às Forças Armadas. Com o aprofundamento da penetração do capital internacional, fragiliza-se esse equilíbrio colocando em relevo a incompatibilidade entre o nacionalismo e a política de massas.

No Governo Juscelino Kubitschek (JK), aumentou a distância entre o modelo político e a expansão econômica, uma vez que manteve a política de massas, mas acelerou a expansão industrial, permitindo a penetração de capital estrangeiro na economia. Para Romanelli (1999), restaram duas alternativas: (i) uma revolução social e econômica pró-esquerda ou (ii) uma orientação dos rumos da política e da economia de forma a eliminar os obstáculos à inserção definitiva do país na esfera de controle do capital internacional.

⁴⁰ Observe-se que para Faoro (2007), o positivismo pombalino irá produzir dois frutos tardios: 1937 e 1964.

A opção levada a cabo pelos militares foi essa última. Esse processo implicava redefinição do papel do Estado a fim de conduzir melhor a integração do país periférico no mercado mundial, bem como reforçar sua situação na periferia desse mercado. Assim, “é nesse sentido que se coloca a *modernização* como expressão, tanto de integração centro-periferia, quanto de dominação em âmbito interno e externo” (ROMANELLI, 1999, p. 195, grifo nosso).

Internamente, a modernização implicava acionar mecanismos mais eficientes de controle, tanto na administração pública, quanto no setor da administração privada, além de promover a compartimentalização da produção e do trabalho, em qualquer âmbito, eliminando ou diminuindo os perigos da integração social dos trabalhadores e a visão crítica do conjunto do sistema produtivo.

Externamente, a modernização assegurava a expansão de mercados, além de aumentar as distâncias entre os centros criadores de ciência e tecnologia e os países consumidores:

[...] Se no âmbito da produção científica dos próprios países centrais já se consubstanciou há muito a perda, por parte dos criadores ou produtores de ciência, do controle dos produtos de seu trabalho, nas relações entre países centrais e países periféricos, o controle da produção científica por aqueles assinala uma necessidade de expansão do mercado consumidor dos produtos por eles criados. Isso só pode ser feito mediante a modernização que, em princípio, se observa nos hábitos de consumo das populações dos países periféricos para depois se consubstanciar na instalação de indústrias no próprio centro desse mercado consumidor. Vista sob esse prisma, a modernização impede um desenvolvimento autônomo e transforma-se em mecanismo de dominação ou de controle do setor interno pelo externo (ROMANELLI, 1999, p. 195).

O fortalecimento do empresariado se deu devido à própria modernização, bem como à evolução dos interesses e fortalecimento das Forças Armadas. De fato, empresariado e Forças Armadas⁴¹ se impuseram ao restante da sociedade. Nesse sentido, a articulação política que levou à tomada do poder no Brasil não foi um simples golpe, mas antes “[...] uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos. Não foi coisa de amadores” (CUNHA; GÓES, 1999, p. 32).

Para Hilsdorf (2006), o Governo Vargas com base no capital nacional, depois, o Governo Juscelino Kubitschek (JK), com apoio do capital estrangeiro, conduziram

⁴¹ Agora, uma posição onde os industriais protagonizam a história.

o processo de transformação do nacionalismo e do desenvolvimento em “razão de ser de tudo”.

JK promoveu a chamada “substituição das importações”, ao implantar indústrias de base (automóveis e siderurgias), embora deixasse de pagar os juros da dívida externa e se negasse a recorrer ao FMI em nome de uma orientação política nacionalista liberal e democrática (HILSDORF, 2006).

A contradição entre a orientação econômica e a orientação política que marca o Governo JK parecia conduzir o ajuste da política econômica ao modelo político nacionalista, revertendo o processo de desnacionalização da economia e tentativas de abertura do mercado interno.

O golpe de Estado, em 1964, encerra as tentativas de participação política no país ensaiadas desde o fim do Estado Novo (1937-1945).

A renúncia de Jânio Quadros pôs em movimento os setores de maior peso político para impedir a posse de João Goulart. A *Ditadura*, pois compreende o período

[...] de ajuste entre o modelo político que, com Jango, busca inspiração em teses socialistas, e o modelo econômico, de base capitalista [...] os Estados Unidos apóiam o golpe militar, estimulando a radicalização do regime e oferecendo o suporte financeiro necessário ao desenvolvimento de grandes projetos (VIEIRA; FREITAS, 2003, p. 121).

A *taxa de urbanização* indica o crescimento da população urbana (Tabela 5); e a de *industrialização*, o processo medido pelo número de estabelecimentos industriais (Tabela 6). Esses processos, iniciados na década de 1930, indicam a sua própria aceleração no período.

Tabela 5 - Taxa de Urbanização: Brasil: 1940-1980

Ano	População Urbana	Taxa de Urbanização
1940	12.880.182	100,00%
1950	18.782.891	145,83%
1960	31.303.034	243,03%
1970	52.084.984	404,38%
1980	80.436.409	624,50%

Fonte: IBGE, 2008.

Tabela 6 - Taxa de Industrialização: Brasil: 1939-1980

Ano	Estabelecimentos industriais, nas datas do censo industrial - Total	Índice de Industrialização
1939	43.250	1
1949	83.703	1,93
1959	110.771	2,56
1970	164.793	3,81
1975	187.238	4,32
1980	214.158	4,95

Fonte: IBGE, 2008.

O desenvolvimento econômico, cuja taxa revela o crescimento do Produto Interno Bruto – PIB (Tabela 7), também é acelerado com especial ênfase para o período do *milagre econômico* (1968-1973).

Tabela 7 - PIB: 1964-1980

Ano	Produto Interno Bruto (PIB) - valores correntes R\$ mil	Taxa de crescimento (PIB)
1964	26.214	100,00%
1965	42.662	162,75%
1966	62.789	239,52%
1967	82.783	315,80%
1968	115.171	439,35%
1969	151.400	577,55%
1970	194.315	741,26%
1971	258.296	985,34%
1972	346.581	1.322,12%
1973	511.834	1.952,52%
1974	745.136	2.842,51%
1975	1.049.518	4.003,65%
1976	1.633.963	6.233,17%
1977	2.492.978	9.510,10%
1978	3.617.246	13.798,91%
1979	5.961.236	22.740,66%
1980	12.528	47,79%

Fonte: IBGE, 2008.

Com a instalação do Estado tecnocrático-civil-militar, o país passa a ser comandado pela internacionalização do capital que, agora aprofundado, orienta a tradicional classe dominante para mais uma proposta de modernização (CUNHA; GÓES, 1999).

Esta breve digressão evidencia duas interpretações acerca da “Revolução de 1964”: (i) em uma, não há participação dos empresários e, (ii) na outra, empresários/industriais protagonizaram a tomada de poder. Reconhecendo os diferentes processos de *modernização* e de *modernidade*, apresentados acima, instados a partir da industrialização brasileira, acompanhada da inserção do Brasil no capital internacional como fruto daquela “Revolução”, o presente relatório de pesquisa a protagonização dos empresários nesse movimento, tanto no que se refere ao envolvimento político e à qualidade de sua organização e ação, quanto à tomada da administração do Estado e do aparelho de formulação de diretrizes (DREIFUSS, 2008), em um amplo processo, esboçado a seguir.

Para Dreifuss (2008), a Segunda Guerra Mundial pode ser considerada um divisor de águas que marca a consolidação econômica e a supremacia política do capital monopolista, nos centros industriais e financeiros, com a expressão organizacional básica, as corporações multinacionais e transnacionais.

Lideradas pelos interesses norte-americanos, as novas relações econômicas e políticas assumiram características, tais como:

- a) Uma crescente concentração econômica e centralização de capital com predominância de grandes unidades industriais e financeiras integradas;
- b) Um processo oligopolista de mercado (DREIFUSS, 2008, p. 58).

No país, no período sob estudo, as grandes empresas consideradas *nacionais* eram, predominantemente, multinacionais, com firme dependência tecnológica ou financeira: “a grande corporação ‘nacional’ era principalmente uma empresa associada” (DREIFUSS, 2008, p. 60). O controle oligopolista de mercado, por sua vez, baseava-se na preferência multinacional pela penetração setorial seletiva, especializada e concentrada, bem como na integração tecnológica e financeira. Nesse sentido,

a forte integração tecnológica do capital também teve relevância para a posição de primazia transnacional ocupada no mercado pelas empresas multinacionais. A integração tecnológica favorecia a tendência de concentração em setores especializados de atividade, permitindo assim uma maior integração das companhias multinacionais as quais tendiam a dominar o mercado em sua concorrência com grupos econômicos “nacionais”. (DREIFUSS, 2008, p. 62).

Assim, de um lado, *unidade tecnológica e especialização da produção* evidenciam a integração dos grupos multinacionais, de outro reforçada pelo *número de empresas e volume do capital* que, organizadas localmente de acordo com a legislação brasileira, passaram a usufruir vantagens administrativas e tributárias. Em 1960, os centros capitalistas (Estados Unidos e Europa) assistiram ao proeminente investimento norte-americano dos investimentos estrangeiros (60%), contra os 30% juntos da participação da Grã-Bretanha, França e República Federal Alemã. No Brasil, os EUA detinham a terça parte do total do capital transnacional de investimentos estrangeiros (DREIFUSS, 2008).

Na sua maior parte, esses investimentos se destinavam a indústrias cuja produção ajustava-se a um mercado interno consumidor de classe média e não à exportação: “foi esse altamente necessário mercado interno que seria consolidado, depois de 1964, pelo fornecimento das camadas médias em detrimento das classes trabalhadoras industriais e rurais” (DREIFUSS, 2008, p. 66).

Em síntese, no país, a industrialização fomentada pelo Estado foi integrada e absorvida por corporações multinacionais de acordo com a estratégia de expansão do capital global, demarcando os novos graus de internacionalização, centralização e concentração de capital:

a tendência para a desnacionalização, concentração e predominância em setores industriais específicos das multinacionais aumentou, fundamentalmente, após 1964, uma vez que as condições políticas e econômicas para esse movimento ascendente foram impostas (DREIFUSS, 2008, p. 71).

O domínio econômico do capital multinacional na economia brasileira cresceu de maneira rápida e estável com o Governo JK. Capacidade tecnológica e controle de capital como fontes do poder multinacional se fizeram acompanhar da concentração de poder político-corporativo, no interior das formações sociais em que as multinacionais operavam: “essas criavam ou favoreciam a formação de ‘elites’ locais, ligadas organicamente por laços socioculturais, padrão de vida, aspirações profissionais, interesses decorrentes da sua condição de acionistas e atitudes econômico-políticas” (DREIFUSS, 2008, p. 79).

A capacidade de exercer pressão econômica nas administrações de JK e Jânio Quadros se deu por meio da ação dos *tecnoempresários*:

[...] a qualificação e a perícia dos profissionais (denominados técnicos ou tecnocratas após 1964) como economistas, engenheiros, administradores etc. não deveriam obscurecer o fato de que esses homens ocupavam cargos nas diretorias das grandes companhias (DREIFUSS, 2008, p. 79).

Os *tecnoempresários* são, portanto, *agentes sociais* que desempenhavam, sobretudo, funções empresariais nos aparelhos políticos e burocráticos do Estado. Com raízes na década de 1950 e pleno desenvolvimento a partir do Governo JK, eles formaram um *bloco econômico burguês modernizante-conservador*, opondo-se à estrutura econômica oligárquico-industrial e ao regime populista: “esses tecnoempresários tornar-se-iam figuras centrais da reação burguesa contra o renascimento das forças populares do início da década de sessenta, assim como articuladores-chave de sua classe na luta pelo poder do Estado” (DREIFUSS, 2008, p.80).

O *bloco de poder multinacionais e associados*, portanto, dispunha de sua rede *tecnoburocrática* orgânica, tornando-se portador e legitimador da internacionalização da economia. Por meio de *anéis de poder burocrático-empresariais*⁴² articulavam seus próprios interesses em uma “administração paralela”, durante o Governo JK:

A rede tecnoburocrática de influência dentro do aparelho estatal era formada pelas camadas mais altas da administração pública e pelos técnicos pertencentes a agências e empresas estatais, os quais tinham ligações operacionais e interesses dentro do bloco de poder multinacional e associado. Esses executivos estatais **asseguravam os canais de formulação de diretrizes políticas e de tomada de decisão necessários aos interesses multinacionais e associados, organizando a opinião pública [...]** (DREIFUSS, 2008, p. 80, grifo nosso).

A fórmula conhecida de *recomendações técnicas* em um planejamento limitado se prestava à aplicação aos problemas socioeconômicos nacionais da racionalidade capitalista da empresa privada por meio (i) da ênfase no gerenciamento “científico”; (ii) da administração pública normativa e (iii) da formalização e rotinização de tarefas (DREIFUSS, 2008). Essa lógica da racionalidade empresarial e centralidade da empresa privada no processo de crescimento influenciou toda uma geração de economistas político-empresariais⁴³.

⁴² Dreifuss reformula o conceito de *anéis burocráticos*, de Fernando Henrique Cardoso, acrescentando a qualificação de *empresarial* como marca característica da regularidade (e não ocasionalidade) das conexões empresariais (DREIFUSS, 2008, p. 121).

⁴³ Dentre os quais, destaco Roberto de Oliveira Campos, Mário Henrique Simonsen e Antônio Delfim Netto.

Além da Escola Superior de Guerra (ESG), associações comerciais e industriais, clubes sociais de prestígio, centros culturais e, principalmente, a criação de organizações de ação foram os locais de persistentes seminários e conferências com a finalidade de disseminar esses valores.

A fértil união entre a necessidade do desenvolvimento do capitalismo monopolista e a atividade de planejamento desembocou na crença da necessidade de planejamento estatal, conduzido por tecnocratas supostamente desprovidos de interesses e de determinações classistas:

[...] de fato, o planejamento indicativo e alocativo, ou a racionalização empresarial dos recursos humanos e materiais do país (onde a nação seria o objeto, o Estado seria o agente e o bloco multinacional-associado, o sujeito “elíptico” ou oculto), seria um dos pilares de regime pós-1964, quando o planejamento tornar-se-ia uma dimensão da “racionalização dos interesses das classes dominantes e a expressão de tais interesses como Objetivos Nacionais” (DREIFUSS, 2008, p. 82).

Estabelecida em dezembro de 1949, a Comissão Mista de Desenvolvimento Econômico Brasil-Estados Unidos⁴⁴ introduziu o conceito moderno de planejamento e da racionalidade capitalista no país. Fruto das recomendações dessa Comissão foi a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE), para dar apoio financeiro aos investidores privados, cujos maiores beneficiários foram as companhias multinacionais (DREIFUSS, 2008).

O Plano de Metas do Governo JK expressa esse tipo de racionalidade empresarial, exigido pelas operações em grande escala do capital transnacional. Nesse sentido, “os interesses multinacionais refratavam-se no processo decisório governamental através do Plano de Metas como necessidades do desenvolvimento nacional” (DREIFUSS, 2008, p. 83).

O planejamento estatal, para ser levado a cabo, necessitava de pessoal técnico especializado, ou seja, de técnicos. Esses profissionais recrutados entre engenheiros, economistas e advogados não eram orientados por considerações sociais, mas antes pela racionalidade empresarial, eficiência e lucro privado. Nesse contexto, sobretudo na década de 1950, multiplicaram-se as escolas de administração, empresas e Agências tecnoburocráticas governamentais com duplo

⁴⁴ Da qual fizeram parte Roberto Campos e Glycon de Paiva, tecnoempresários redatores do Relatório, juntamente com Paulo de Assis Ribeiro e o Coronel Mário Poppe de Figueiredo, da ESG (DREIFUSS, 2008, p. 83).

objetivo: (i) preparar quadros para a administração pública e privada e (ii) também, para fornecer sugestões para diretrizes políticas, a partir de análise da situação econômica e política⁴⁵ (DREIFUSS, 2008).

Esse movimento se desenvolveu de tal forma que, no início da década de 1960, os *interesses multinacionais e associados* estavam fortemente representados por técnicos, ou melhor, *tecnoempresários*, na estrutura dos aparelhos ideológicos (DREIFUSS, 2008).

Um pequeno número de militares dentro das Forças Armadas constituía outra categoria pertencente ao grupo *modernizante-conservador* do processo de desenvolvimento. Personalidades de destaque que adquiriram experiência durante a campanha na Itália, na Segunda Guerra Mundial, mais tarde, tiveram suas idéias reforçadas pela participação em cursos de instrução e treinamentos nos Estados Unidos. Essa experiência ganhou volume com a afiliação posterior desses oficiais a determinados partidos políticos (União Democrática Nacional – UDN e Partido Democrático Cristão – PDC), bem como por meio de sua organização no “reduto político e ideológico” da Escola Superior de Guerra – ESG, sendo inclusive co-fundadores⁴⁶ (DREIFUSS, 2008, p. 85).

Esses oficiais militares e os *tecnoempresários* possuíam alto grau de convergência de valores e, inclusive, muitos desses últimos eram conferencistas assíduos na ESG, onde conseguiam adesão às suas idéias em favor dos *interesses multinacionais e associados* por meio de conferências e publicações. Assim,

o grupo da ESG compartilhava com os interesses multinacionais e associados tanto a perspectiva quanto o sentido de urgência em transformar o ritmo e a orientação do processo de crescimento em direção à criação de uma sociedade industrial capitalista (DREIFUSS, 2008, p. 86).

Essa forte aliança pode ser evidenciada ainda, pelo fato de que, na década de 1960, a participação militar na empresa privada já era uma realidade que, após 1964, foi aprofundada. Como ilustração, o General Edmundo Macedo Soares e Silva

⁴⁵ Entre essas Agências, encontravam-se: a escola de administração de Empresas, fundada em 1950; o Instituto Brasileiro de Administração de Empresas; o Instituto Superior de Administração e Vendas; o Escritório de Planejamento Econômico e Social (EPEA), precursor do atual Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA); os Centros de Treinamento Administrativo, sediados no Rio de Janeiro e em São Paulo; dois centros ideológicos-chave: o Instituto Brasileiro de Economia (IBRE) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

⁴⁶ Destaco, dentre esses, os oficiais médios Golbery do Couto e Silva, Ernesto Geisel e o General Juarez Távora (DREIFUSS, 2008, p. 85).

era diretor ou acionista da Volkswagen, Mesbla S.A., Banco Mercantil de São Paulo, Light S.A., Mercedes Benz. Essa lista é extensa, mas é importante observar a filiação de uma só pessoa a diversos grupos. (DREIFUSS, 2008).

O Acordo Militar, em 1952, entre o Brasil e os Estados Unidos promoveu a aproximação ideológica entre os militares brasileiros e os empresários quanto aos caminhos e meios que levariam ao crescimento industrial. Dois caminhos fortaleceram essa reunião: (i) a ESG, que promovia viagens anuais aos Estados Unidos e (ii) os Acordos Militares entre Brasil e Estados Unidos. Nessa linha,

[...] através desses veículos a doutrinação político-ideológica concatenava-se perfeitamente à informação “técnica”, combinando-se ambas em uma norma encapsulada que identificava a mente militar das Américas com o centro militar hegemônico, assim como a uma forma específica de desenvolvimento socioeconômico (DREIFUSS, 2008, p. 87).

Destaca-se ainda, que a ESG é o equivalente brasileiro do *National War College* norte-americano e, inclusive, oficiais daquele país permaneceram regularmente na ESG até 1970, desde sua inauguração, em 1948. Essa parceria levou à propagação da idéia de colaboração norte-americano-brasileira contra o comunismo (DREIFUSS, 2008).

Nesse cenário internacional da Guerra Fria, a ESG incorporou “idéias e atitudes maniqueístas dominantes”, encorajou “normas de desenvolvimento associado e valores empresariais” e a idéia de um Estado guiado por razões técnicas e não políticas: “este Estado seria estável por intermédio do autoritarismo político incorporado na doutrina de segurança nacional” (DREIFUSS, 2008, p. 87). Impulsionou ainda, a visão estática de uma sociedade eternamente dividida entre elite e massas que admitia, em sua essência, uma modernização conservadora, reprimindo, contudo, qualquer transformação estrutural.

A extensão das atividades da ESG pode ser medida: “até 1975, [...] havia instruído 1.294 civis e 1.621 militares, ao passo que a ADESG, a associação de ex-alunos da ESG, difundira sua doutrina entre mais de 25.000 civis e militares” (DREIFUSS, 2008, p. 88).

Os *interesses multinacionais e associados* assumiam estruturalmente três formas básicas na sociedade. A primeira se dava por meio de Escritórios de Consultoria Tecnoempresarial, destacando-se o Consórcio Brasileiro de Produtividade (CBP) e a Sociedade Civil de Planejamento e Consultas Técnicas S.

A., também conhecida como Companhia Sul-Americana de Administração e Estudos Técnicos (Consultec). Foi por meio desses escritórios técnicos que se estabeleceu a interação entre a administração do Estado e os anéis burocrático-empresariais, anteriormente referidos. O CBP funcionava como uma organização do tipo “guarda-chuva”, reunindo um número de escritórios técnicos e controlando seus recursos, configurando-se em um dos mais importantes e bem equipados com uma poderosa rede de contatos políticos, burocráticos e empresariais. A estratégia consistia no seguinte:

[...] os tecnoempresários tiveram de reconhecer que, para implementar uma forma particular de “planejamento nacional”, eles precisavam assegurar a paz social e apoderar-se do comando político, ou seja, controlar o Estado. Os tecnoempresários participariam então da ação organizada da burguesia para quebrar o regime e o sistema populista e conquistar o poder do Estado em 1964 (DREIFUSS, 2008, p. 94).

A Consultec foi outro exemplo de escritório técnico bem sucedido. O contato direto com Agências estatais serviu como consultora particularmente vantajosa nos setores de mineração, petróleo, energia e transporte⁴⁷. A estratégia consistia em possuir membros que ocupavam a burocracia facilitando, assim, o exercício de suas atividades⁴⁸.

A segunda forma básica pela qual os *interesses multinacionais e associados* penetravam na estrutura social se deu por meio das Associações de Classe Empresariais, renovadas (FIESP, CIESP e as *American Chambers of Commerce*), associações de classe que expressavam as novas atividades setoriais da burguesia industrial brasileira (ABDIB) e novas Associações de Classe Empresariais de cunho mais abrangente (Conclap).

As associações orientavam os empresários sobre assuntos referentes à produção e à administração, além disso, prestavam assistência a questões políticas mais amplas, funcionando como Agências de *lobbying*. Suas Agências mais importantes foram: (i) a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e

⁴⁷ “[...] um levantamento dos empréstimos concedidos pelo BNDE e das recomendações e estudos econômicos subjacentes a esses empréstimos mostrou que 50% de tais pareceres havia sido fornecido pela Consultec” (DREIFUSS, 2008, p. 95).

⁴⁸ Como exemplo, Roberto Campos, membro da Consultec, foi presidente do BNDE, membro do Grupo de Exportação de Minério de Ferro (GEMF), membro do CDE, embaixador itinerante durante o governo de Jânio Quadros e embaixador nos Estados Unidos durante o governo de João Goulart, conferencista na ESG, manteve ligações com a *Hanna Mining, Bond & Share*, Camargo Correia Construtores, Mercedes Benz e Banco de Desenvolvimento Comercial (DREIFUSS, 2008, p. 95).

com organização idêntica, o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP); (ii) a *Federation of the American Chambers of Commerce* do Brasil e (iii) o Conselho Nacional das Classes Produtoras (Conclap). Esse último atacava sem trégua o comunismo e possuía entre seus membros alunos, ex-alunos e professores da ESG.

Por último, a formação de grupos de ação política encerra as estruturas básicas, por meio das quais os *interesses multinacionais e associados* interpenetravam a sociedade brasileira. Além do controle da administração paralela e do uso de *lobbying* sobre o Executivo, havia o desejo de compartilhar do Governo político e moldar a opinião pública, o que levou à criação de grupos de ação política e ideológica. O grupo mais significativo foi o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Denunciado como sendo uma das principais operações políticas da CIA no País, o IBAD nasceu como um grupo de industriais moderados e conservadores, interessados em “defender a democracia” que estaria sofrendo ataques no Governo João Goulart.

Membros do Conselho Superior das Classes Produtoras (Conclap), das *American Chambers of Commerce*, de outras Associações de Classe importantes, da ESG, dentre outros, compuseram o IBAD que influenciou e penetrou no legislativo, nos governos estaduais, em assuntos eleitorais, em sindicatos particulares; promoveu líderes camponeses e sindicais, movimentos estudantis e organizações de pressão das classes médias; sincronizou atividades com as de organizações paramilitares; ligou-se à organização católica de extrema-direita e ao *Opus Dei*, dentre inúmeras outras ações (DREIFUSS, 2008).

Os *interesses multinacionais e associados*, aliados ao setor agroexportador constituíram um bloco modernizante-conservador que almejou a Presidência da República, por meio de um projeto relacionado ao alinhamento da política externa aberta, à racionalização da economia e à arregimentação das massas populares. Contudo, a população brasileira apoiava a combinação de reformas populares sociais, de desenvolvimento nacionalista e austeridade e eficiência administrativas (DREIFUSS, 2008).

Essa demanda da população se distanciava dos interesses empresariais *multinacionais e associados*, bem como da noção de progresso internalizada pela classe média alta. Com Jânio Quadros, “a administração paralela de Juscelino Kubitschek tornava-se governo” (DREIFUSS, 2008, p. 138), assumindo uma

economia enfraquecida, herdada de JK, e uma burocracia e vícios administrativos inadequados aos interesses do capital multinacional e local.

Com a renúncia de Jânio Quadros, chegou-se a um acordo, impondo-se um Regime Parlamentarista, limitador do poder de João Goulart, vice-presidente de Jânio. Com João Goulart o governo brasileiro passou a trilhar um caminho nacional-reformista, favorecido pela pequena e média burguesia industrial local, bem como pelo setor agrário (DREIFUSS, 2008).

Das medidas tomadas pelo governo de João Goulart, distintas dos governos populistas anteriores, enfrentando frontalmente os *interesses multinacionais e associados*, destacam-se:

1. A lei restringindo a remessa de lucros pelas companhias multinacionais às suas matrizes, dificultando, assim, a saída do capital. Essa medida implicou um “controle mais rigoroso das atividades do capital transnacional no Brasil, retirando-lhes os extraordinários privilégios concedidos [...] durante a administração de Juscelino Kubitschek e de Jânio Quadros” (DREIFUSS, 2008, p. 143). Implicou ainda, o investimento de capital no país, dada a necessidade de reinvestir seus próprios lucros;
2. A tentativa de conseguir o monopólio estatal da importação de petróleo e a desapropriação de cinco refinarias privadas do Brasil, além de rever as concessões de mineração das corporações multinacionais (DREIFUSS, 2008);
3. A tentativa de reajustar os salários mínimos, aumentando o poder aquisitivo dos trabalhadores, acompanhada de uma política de controle de preços e supervisão da distribuição dos bens básicos de consumo (DREIFUSS, 2008);
4. A decretação do primeiro e tímido estágio da Reforma Agrária: “essa reforma visou à desapropriação, com compensação prévia e efetiva, de áreas não cultivadas, localizadas a curta distância de ferrovias e rodovias” (DREIFUSS, 2008, p. 143);
5. O combate à especulação financeira, por meio do controle e da limitação do redesconto bancário, junto a outras medidas de igual caráter;
6. O reescalonamento do pagamento da dívida externa e outras medidas.

Na direção contrária do processo de industrialização capitalista anterior – que beneficiava a expansão de corporações multinacionais fornecedoras de um reduzido

mercado de alto poder aquisitivo –, gerador de extrema concentração de riqueza, baixa capacidade de emprego e baixos salários, promotor de pontos de estrangulamento socioeconômicos, o governo nacional-reformista objetivou redirecionar o tipo de produção, sobretudo, produtos alimentícios, vestuário e aparelhos eletrodomésticos básicos, estimulando as indústrias de porte médio e o setor agrário (DREIFUSS, 2008).

Com o tempo, empresas estatais responsáveis pela produção e administração de determinados setores⁴⁹ começaram a diminuir. Logo, o Estado foi considerado ineficiente. Aliado a isso, vieram as greves das classes trabalhadoras e o descontentamento das classes médias. Ideologicamente, a sociedade polarizou-se: de um lado, o estatismo nacional-reformista e, de outro, o capital oligopolista multinacional-associado (DREIFUSS, 2008).

O grande capital exigiu a “estabilização” da economia, por meio de medidas voltadas para o controle rígido de salários, a diminuição da inflação e cortes nas despesas públicas de serviços sociais. Requereu, ainda, a reorientação das diretrizes econômicas favorecendo a concentração de renda. Nessa linha, “a industrialização capitalista, do ponto de vista dos interesses multinacionais e associados, só poderia prosperar sob a bandeira de uma ordem administrativa de inspiração empresarial e de segurança política” (DREIFUSS, 2008, p. 146).

O período clássico do regime populista, de 1945 a 1960, caracterizou-se pela combinação de pluralismo e limitação, força e autoridade, coerção e consentimento, sem, contudo, substituir o consenso pela força. Da década de 1960,

[...] os interesses industriais locais de porte médio e os setores agrários controlavam uma parcela menor da economia em relação à época do Estado Novo, enquanto acumulavam uma maior liderança política em notável assimetria com sua base econômica. Os interesses oligárquico-industriais economicamente subalternos conduziam o país [...] (DREIFUSS, 2008, p. 150).

A “pulverização dos partidos”, que tendia a provocar o afastamento do eleitorado do espectro político, combinou-se com o fato de que os analfabetos ou pessoas recém-alfabetizadas votariam com a esquerda. Com isso,

ficou claro que a possibilidade de uma rápida alfabetização de um grande número de pessoas, apesar de ser um fato discutível do

⁴⁹ Infraestrutura, petróleo, aço, eletricidade, portos, transportes e construção (DREIFUSS, 2008, p. 145).

ponto de vista de planejamento educacional permanente, poderia ter conseqüências políticas imediatas (DREIFUSS, 2008, p. 152).

A questão crucial foi o trânsito do populismo de uma “forma de manipulação” para uma “forma de participação”: esse foi o contexto de deflagração da crise.

Para Dreifuss (2008, p. 173), o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), como também o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) formaram o complexo militar IPES/IBAD cujo objetivo era “agir contra o governo nacional-reformista de João Goulart e contra o alinhamento de forças sociais que apoiavam a sua administração”. Para o autor, trata-se da história em que os *interesses multinacionais e associados* evoluíram de um grupo limitado de pressão para uma organização de classe capaz de uma ação política sofisticada, com a capacidade de evoluir da projeção de uma reforma para a articulação do golpe de Estado.

As sementes desse complexo foram lançadas ao final da administração de JK e durante a administração de Jânio Quadros, motivadas pelo descontentamento dos excessos inflacionários e estilo populista:

alguns franco-atiradores de São Paulo e do Rio de Janeiro se reuniram pela primeira vez. Todos eles (talvez dez ou doze no máximo) eram relativamente jovens executivos da geração nascida durante a Primeira Guerra Mundial ou pouco depois dela (DREIFUSS, 2008, p. 174).

Foram recrutados para o IPES, em São Paulo, João Batista Leopoldo Figueiredo e, no Rio de Janeiro, o General Golbery do Couto e Silva (proeminente protagonista da história futura). Diferentes organizações de classe e órgãos do governo começaram a pregar mudanças fundamentais na economia e no sistema político. Em todo o País, assistiu-se a “uma reação empresarial ao que foi percebido como a tendência esquerdista da vida política” (DREIFUSS, 2008, p. 175).

Esse grupo se reunia em torno das relações multinacionais e associadas, do posicionamento anticomunista e da ambição de reformulação do Estado. O IPES foi apresentado como uma “agremiação apartidária com objetivos essencialmente educacionais e cívicos”: “[...] o IPES era apresentado (por sua liderança) entre o grande público, como uma organização educacional, que fazia doações para reduzir o analfabetismo das crianças pobres – e como um centro de discussões acadêmicas” (DREIFUSS, 2008, p. 176). Entretanto, para Dreifuss (2008), o lado encoberto coordenava uma sofisticada e multifacetada campanha política, ideológica e militar.

O IBAD, por sua vez, agia como uma unidade tática do IPES que era o centro estratégico. O IBAD e outras organizações subsidiárias e paralelas tomavam a si a maior parte do insucesso de atividades secretas, preservando o IPES.

Em suma,

[...] No curso de sua oposição às estruturas populistas, ao Executivo nacional-reformista e às forças sociais populares, o complexo IPES/IBAD se tornava o verdadeiro partido da burguesia e seu estado-maior para a ação ideológica, política e militar (DREIFUSS, 2008, p. 177).

Gradualmente, no complexo IPES/IBAD o consenso sobre a idéia de resistência contra o governo passou à urgência de sua derrubada. Cerca de 500 corporações *multinacionais e associadas*⁵⁰, sediadas em São Paulo e no Rio de Janeiro, passaram a suprir o IPES dos meios necessários para o desenvolvimento dos trabalhos. Com o avanço das atividades, quando o movimento civil-militar contra João Goulart já se encontrava bem encaminhado, a Embaixada Americana assegurava aos conspiradores que os Estados Unidos estavam ao lado deles (DREIFUSS, 2008, p. 185).

O IPES possuía, em 1962, uma estrutura organizacional de Grupos de Estudo e Ação visando: 1) publicação e divulgação; 2) educação; 3) trabalho sindical; 4) assistência social; 5) atividades econômicas; 6) levantamento da conjuntura; 7) estudos; 8) editorial; 9) escritório de Brasília; 10) integração. Para atingir seus fins, esses grupos de estudo e ação “se envolviam em atividades de influência parlamentar, tentando persuadir legisladores, manipulando a opinião pública e integrando as diferentes frações econômicas e facções políticas da burguesia em uma ampla frente antigoverno” (DREIFUSS, 2008, p. 201).

Assim,

o IPES não era com certeza, como freqüentemente é descrito, um movimento amador de empresários com inclinações românticas ou um mero disseminador de limitada propaganda anticomunista; era, ao contrário, um grupo de ação sofisticado, bem equipado e preparado; era o núcleo de uma elite orgânica empresarial de grande visão, uma força-tarefa estrategicamente informada, agindo como vanguarda das classes dominantes (DREIFUSS, 2008, p. 201).

⁵⁰ “Por volta de 1963, o IPES havia crescido de 80 membros iniciais para 500 associados. Os três principais órgãos de tomada de decisão compreendiam 27 dos 36 líderes da Federação das Indústrias de São Paulo [...], 21 dos 24 líderes do Centro de Indústrias de São Paulo (87,5%) [...]” (DREIFUSS, 2008, p. 186).

Como ilustração, o Grupo de Levantamento da Conjuntura (GLC) ou Grupo de Pesquisa, como também era chamado, era responsável pelo planejamento estratégico e informações para a ação. O General Golbery do Couto e Silva era o líder nacional desse grupo (até 1964) que estabelecia os objetivos do IPES de longo e curto alcance. Pertencia a esse grupo, ainda, o então tenente-coronel João Baptista de Figueiredo, o General Ernesto Geisel, dentre outros.

O GLC produzia relatórios semanais e fornecia avaliações da situação política, gastando de 200 a 300 mil dólares anuais nessa operação de levantamento de informações e rede de distribuição: “o GLC teria grampeado, só no Rio, cerca de três mil telefones” (DREIFUSS, 2008, p. 205).

Em São Paulo foi formado o Grupo Especial de Conjuntura (GEC) baseado no GLC do Rio de Janeiro e vinculado a ele estava a Unidade de Planejamento, uma exigência de João Baptista Leopoldo Figueiredo.

Essa ilustração reforça a ação organizada, de 1962 a 1964, que desembocou na tomada de poder, em abril de 1964:

o que ocorreu, em abril de 1964, não foi um golpe militar conspirativo, mas sim o resultado de uma campanha política, ideológica e militar travada pela elite orgânica centrada no complexo IPES/IBAD. Tal campanha culminou em abril de 1964 com a ação militar, que se fez necessária para derrubar o Executivo e conter daí para a frente a participação da massa (DREIFUSS, 2008, p. 247).

Nesse período, anterior a abril de 1964, o sistema educacional amargava a realidade de menos de 10% dos matriculados no primeiro grau do curso primário e, menos de 15% dos estudantes secundaristas concluíam seus estudos (SKIDMORE, 1988). Nesse contexto de inadequação de recursos para contratação de professores e construção de escolas, indiferença dos pais e pressão para que os filhos trabalhassem, dentre outras, as escolas particulares levavam enorme vantagem nos Exames de Admissão às universidades federais gratuitas: “não causava surpresa o fato de as universidades do governo serem freqüentadas em sua maioria por filhos de gente bem de vida” (SKIDMORE, 1988, p. 32).

O sistema educacional, por fim,

[...] não somente deixava de cumprir as metas mínimas de alfabetização para o povo em geral, mas também não procurava preparar a força de trabalho qualificada que a industrialização reclamava (SKIDMORE, 1988, p. 32).

Do ponto de vista econômico, a almejada industrialização dependia de capital externo para importações necessárias à sua continuidade em um contexto no qual “parcela cada vez maior dos seus ganhos de exportação [Brasil] era para atender ao serviço da dívida” (SKIDMORE, 1988, p.35).

A saída encontrada contou com a aprovação do FMI e do presidente Kennedy: Plano de estabilização. Tendo à frente do Plano de estabilização Celso Furtado e San Thiago Dantas (Dantas-Furtado) propunha a desvalorização do cruzeiro, o que elevaria o custo de importações; a contenção dos aumentos salariais, outra medida impopular dada a elevada taxa de inflação (50%); a dispensa de servidores públicos, dentre outras (SKIDMORE, 1988).

João Goulart “engavetou” o Plano e o substituiu por outra estratégia, a saber, o *nacionalismo radical* que atribuía a *causa* das graves dificuldades do País ao setor externo da economia:

[...] a maioria dos investidores estrangeiros, diziam, ingressava no Brasil apenas para conquistar o poder monopolista do mercado e em seguida enviar o máximo de lucros para suas matrizes lá fora. Nas indústrias farmacêuticas e de equipamentos elétricos pesados, por exemplo, eles manipulavam o mercado a fim de bloquear as empresas brasileiras. A tecnologia que eventualmente traziam, alardeavam os nacionalistas radicais, continuava como propriedade da empresa e exercia pouco efeito multiplicador na economia em geral (SKIDMORE, 1988, p. 38).

Nessa linha, a alternativa encontrada foi o controle mais rigoroso das empresas estrangeiras, desde a remessa de lucros até a tentativa de reversão da tendência negativa nos termos de intercâmbio do Brasil. Por fim, os *nacionalistas radicais* culpavam o FMI e o Banco Mundial⁵¹, com a convicção de que os Estados Unidos bloqueariam qualquer forma de desenvolvimento econômico do Terceiro Mundo que ameaçasse o controle que exerciam do comércio e das finanças mundiais.

A partir de 1963, Goulart passou a defender um conjunto de *reformas de base* que incluíam reforma agrária, educação, impostos e habitação. Na trilha da história brasileira, o descontentamento dos adversários ganhou proporção. O caminho legal do *impeachment* do Presidente da República não lograria êxito (os adversários não

⁵¹ “[...] Era verdade que o Banco Mundial havia suspenso todos os empréstimos ao Brasil por discordar das políticas (taxas de câmbio, fiscal etc.) que orientavam a campanha de industrialização. Por sua parte, a ortodoxia do FMI exigia políticas monetárias e fiscais mais rigorosas, coisa que o Brasil, como outros países em desenvolvimento, rejeitara como inadequada para a sua economia” (SKIDMORE, 1988, p. 38).

possuíam maioria no Legislativo), o desfecho foi “uma vez mais, como em 1954, um governo populista foi posto abaixo pelos homens de farda”⁵² (SKIDMORE, 1988, p. 42).

No campo da cultura, o protagonismo do Partido Comunista no período foi marcante. O Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), elaborado por volta de 1962, herdou um problema de espaço político e social do nacional-popular, interpretado pelo Partido Comunista: “Não significa que todas as pessoas que participavam do CPC eram ‘comunistas de carteirinha’, como se dizia, mas de alguma forma gravitavam em torno da cultura nacionalista de esquerda, da qual o PCB era um grande defensor” (NAPOLITANO, 2008, p. 37).

O ponto comum era a defesa do *nacional-popular*, isto é, busca da nacionalidade não reduzida ao regional folclorizado, nem a padrões universais da cultura humana; traduzia-se, pois, em uma cultura política e uma política cultural própria das esquerdas (NAPOLITANO, 2008).

O Manifesto do CPC/UNE tentava disciplinar a “criação engajada” dos jovens artistas, no contexto das “reformas de base” do governo João Goulart: “[...] o CPC se dispunha a desenvolver a consciência popular, considerada a base da libertação nacional” (NAPOLITANO, 2008, p. 38).

A estratégia consistia no seguinte:

[...] o artista deveria se converter aos novos valores e procedimentos, nem que, para isso, sacrificasse o seu deleite estético e a sua vontade de expressão pessoal, em nome de uma pedagogia política que atingisse as massas, estudantis e trabalhadoras. (NAPOLITANO, 2008, p. 38).

Nos antecedentes ao golpe, o poeta Ferreira Gullar, o dramaturgo Oduvaldo Vianna Filho, o jovem crítico de cinema e cineasta Glauber Rocha, os participantes do *LP O povo canta*⁵³ (Carlos Lyra, Francisco de Assis, Billy Blanco, Rafael de Carvalho, Geny Marcondes e Augusto Boal), dentre outros, foram nomes importantes da esquerda nacionalista.

⁵² Por esta e outras afirmações – como, por exemplo, “a destituição de Goulart foi primeiro e, sobretudo, uma operação militar” (p. 44) – Skidmore se alia à tese da tomada de poder pelos militares, sem a participação civil, vista anteriormente.

⁵³ “O *LP O povo canta* pode ser visto como uma tentativa de constituir uma música engajada de cunho exortativo e didatizante (que não chegou a constituir um gênero valorizado no processo de consagração da MPB ao longo dos anos 1960)” (NAPOLITANO, 2008, p. 39).

O CPC produziu uma série de *cadernos poéticos* chamados *Violão na rua*, voltados para ensinar o povo a fazer política e desenvolver uma consciência nacional libertadora. Produziu, ainda, um filme chamado *Cinco vezes favela*, que revelou jovens diretores, como Joaquim Pedro de Andrade, Leon Hirszman, Arnaldo Jabor.

O artista burguês que quisesse se engajar, isto é, para que sua obra assumisse compromisso com a libertação nacional, deveria abandonar o seu mundo. Destaca-se que,

mesmo que em alguns momentos e obras específicas alguns músicos engajados tentassem realizar os preceitos do Manifesto do CPC, o conjunto de formulações estéticas e ideológicas pouco informou a produção musical do campo que mais tarde ficou conhecido genericamente como “canção de protesto nacionalista”. Aliás, áreas como o cinema, as artes plásticas e a música (popular e erudita), pouco foram influenciadas – esteticamente falando – pelo Manifesto do CPC (NAPOLITANO, 2008, p. 42).

Depois do carnaval, de Carlos Lyra (Philips, 1963) e *Um senhor de talento*, de Sérgio Ricardo (Elenco, 1963) foram dois destacados álbuns musicais voltados para estabelecer as bases estéticas e ideológicas de uma Bossa Nova⁵⁴ nacionalista, engajada no processo de reformas de base do governo Jango:

Esses dois álbuns, o de Carlos Lyra, com sua orquestração compacta e sua interpretação mais expressiva, e o de Sérgio Ricardo, propondo a utilização do material folclórico sem abandonar o intimismo da Bossa Nova, lançaram as bases musicais e ideológicas para o tipo de música que irá se desenvolver na era dos festivais (NAPOLITANO, 2008, p. 43).

Por fim, ainda no campo cultural, o *Cinema Novo* surgiu como um movimento que, por volta de 1960, com os primeiros filmes de Glauber Rocha, Ruy Guerra e outros jovens cineastas, durou até 1967. Defendia “um cinema de autor, despojado, fora dos grandes estúdios e com imagens e personagens mais naturais possíveis” (NAPOLITANO, 2008, p. 45).

O movimento ganhou rapidamente fama internacional. Veteranos como Nelson Pereira dos Santos e Roberto Santos, logo foram incorporados ao Cinema

⁵⁴ A Bossa Nova surgiu no início de 1959 no panorama musical brasileiro, produzida pelo baiano João Gilberto. A maneira contida de cantar, sem ornamentos e com voz baixa parecia atender o gosto do segmento moderno da classe média, que havia se ampliado depois da política industrializante de Juscelino Kubitschek (NAPOLITANO, 2008, p. 29).

Novo, ao mesmo tempo em que novos nomes surgiram: Arnaldo Jabor, Cacá Diegues, Leon Hirszman, dentre outros (NAPOLITANO, 2008).

Entre 1960 e 1964, grandes filmes foram realizados em nome do movimento: *Barravento* (Glauber Rocha, 1960); *Vidas secas* (Nelson Pereira dos Santos, 1963); *Os fuzis* (Ruy Guerra, 1964); *Deus e o Diabo na terra do sol* (Glauber Rocha, 1964). O nordeste brasileiro, ao lado das favelas cariocas, eram os temas preferidos desse tipo de cinema, nem sempre agradando ao público de classe média, acostumado ao *glamour hollywoodiano* (NAPOLITANO, 2008). O Cinema Novo possuía objetivo definido:

[...] a intenção era precisamente chocar, não só o público médio brasileiro, mas também a visão dos estrangeiros sobre o nosso país. A proposta desses filmes era mostrar a realidade brasileira e as relações sociais conflituosas, ambientadas, sobretudo, no mundo rural, sem romantizar os personagens e as situações [...] Além disso, optavam por um cenário natural e uma linguagem crua, evitando transmitir um clima de estúdio ou de artificialidade nos diálogos e nas personagens, marcas do cinema convencional (NAPOLITANO, 2008, p. 45).

Por fim, ao longo desse capítulo 1 identificaram-se as ações dos grupos ligados aos *interesses multinacionais e associados* que, por meio de Agências construídas especificamente para esse fim, instauraram a cultura da *modernidade* no país, em oposição ao sentido nacional-reformista que vinha se consolidando.

A criação de consultorias *tecnoempresariais*, de associações de classe empresariais e a formação de grupos de ação política foram se estruturando na sociedade brasileira, ganhando força política e representação social a ponto de consolidar uma ampla rede social com atuação nos diferentes setores da sociedade.

Militares e empresários compartilhavam valores *modernizante-conservadores* que, segundo essa lógica, conduziriam o país ao crescimento industrial e, conseqüentemente, ao desenvolvimento econômico. A racionalidade capitalista que asseguraria o sucesso do percurso necessitava de pessoal técnico especializado, preparado para ocupar a administração pública e privada, ou seja, *tecnoempresários*.

Todo esse processo desembocou na necessidade de um governo que, contando com recursos especificamente destinados para garantir o sentido de modernidade proposto, impusesse novo movimento às ações do Estado brasileiro. É assim que protagonistas na ditadura militar – Presidentes da República, Ministros de

Estado, servidores da burocracia e funcionários de empresas e outros – foram formados no período que antecedeu o golpe de 1964, segundo orientação dos *interesses multinacionais e associados*.

Capítulo 2: Convergência de Interesses entre Militares e Tecnoempresários no Contexto Político e Sociocultural da Política de Pós-Graduação *Lato sensu*

2.1 Introdução

A desarticulação do regime democrático nacional, por meio de Agências e ações politicamente orientadas, impôs ao país um período de sucessivos governos militares que iniciou com o golpe, em abril de 1964 e se estendeu até março de 1985.

Os interesses dos grupos *multinacionais e associados* aliados a setores militares ascenderam ao poder e instauraram a lógica *modernizante-conservadora* que conduziria o Brasil ao crescimento industrial por meio da *racionalização* própria do setor privado. Os representantes desses interesses camuflados de técnicos apolíticos – *tecnoempresários* – tornariam essa tarefa possível, devido às suas inserções nos mais diversos estratos sociais.

Os governos militares possuíam uma política determinada para a educação brasileira. Nesse período foi aprovado o primeiro dispositivo legal que trata da pós-graduação *lato sensu*, a saber: o Parecer CFE/C.E.Su. nº 977/65.

Nesse período que compreende três dos cinco *momentos* propostos para a pós-graduação *lato sensu*⁵⁵ foram edificados dispositivos legais e ordenamentos específicos para o setor (Quadro 4)⁵⁶.

⁵⁵ Ver Quadro 1 - Pós-Graduação *Lato sensu*: configuração, p. 36.

⁵⁶ O Quadro 4 objetiva apresentar os dispositivos legais que versam diretamente sobre a pós-graduação *lato sensu*, por isso, outros dispositivos analisados no presente estudo, não estão representados, a saber: Lei nº 4.024/61; Decreto-Lei nº 53/66; Decreto-Lei nº 252/67; Lei nº 5.540/68; Lei nº 5.692/71; I PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985); dentre outros.

Momento	Governo	Ano	Dispositivo Legal	Aprovação
Momento 1: Primeiras Definições (1965-1977)	Castello Branco (1964-1967)	1965	Parecer CFE/C.E.Su. nº 977	3 dez.
	Costa e Silva (1967-1969)	1968	Lei nº 5.540	28 nov.
		1969	Decreto Lei nº 464	11 fev.
	Emílio G. Médici (1969-1974)		<i>Não foram identificados</i>	
	Ernesto Geisel (1974-1979)	1975	Parecer CFE/C.E.Su. nº 2.559	4 jul.
		1976	Documenta (CFE) Brasília, ano 14, nº. 186	4 e 5 de maio
		1977	Parecer CFE/C.E.Su. nº 2.288	2 set.
		1977	Resolução CFE/C.E.Su. nº 14	5 dez.
1978		Parecer CFE/C.P. nº 2.120	4 jul.	
Momento 2: Abalos (1977-1983)	João Baptista Figueiredo (1979-1985)	1979	Resolução CFE/C.P. nº 02	27 abr.
		1983	Parecer CFE/C.E.Su. nº 432	1 set.
Momento 3: Nova Conformação (1983-1996)	João Baptista Figueiredo (1979-1985)	1983	Resolução CFE/C.P. nº 12	6 out.

Quadro 4 - Dispositivos Legais da Pós-Graduação *Lato sensu* no Brasil: Governos Militares
Fonte: Elaboração do autor

O presente *Capítulo 2 – Convergência de Interesses entre Militares e Tecnoempresários no Contexto Político e Sociocultural da Política de Pós-Graduação Lato sensu* – elegeu como objetivo analisar o contexto político e sociocultural no qual tem início a implantação e institucionalização da política de pós-graduação *lato sensu* no Brasil. Busca, ainda, problematizar sobre as seguintes questões: Em que contexto político e sociocultural a política de pós-graduação *lato sensu* se configurou e se expandiu no país? Que fatores internos e externos impulsionaram a política para a pós-graduação *lato sensu*? Que projeto para a educação o grupo ligado aos interesses multinacionais e associados possuía? Quais eram suas principais preocupações? Que realidade construiu no Governo?

No Governo Castello Branco, desde a tomada de poder, em abril de 1964, até a posse de seu sucessor, em março de 1967, assiste-se ao início das manobras políticas que levaram à supressão da democracia no País, tais como: os Atos Institucionais; os expurgos; a institucionalização dos centros de tortura; abolição dos partidos políticos. Nova Constituição foi redigida (1967). Identifica-se, ainda, a volta às negociações com o Banco Mundial e com outras Agências Internacionais.

No campo cultural, o *triumfalismo* e a *perplexidade* foram os principais produtos culturais em reação ao golpe militar. Também se identifica o início do

processo de hegemonização da TV como veículo de comunicação que se consolida no governo seguinte.

Nesse contexto será produzido o primeiro e mais significativo dispositivo legal da pós-graduação no Brasil: o Parecer CFE/C.E.Su. nº 977/65.

O governo Costa e Silva, o primeiro presidente com mandato completo desde a tomada de poder, beneficiou-se da política econômica austera do seu antecessor e herdou um cenário favorável. A equipe da Fazenda – formada pelos centros de formação dos *interesses multinacionais e associados* – estimulou a demanda, controlou salários e alavancou o ingresso de capital estrangeiro.

No campo político, Costa e Silva protagonizou o mais emblemático símbolo da ditadura militar com o AI-5 que pôs o Congresso em recesso indefinidamente. A intervenção alcançou o Judiciário com as medidas de redução dos magistrados no Supremo e a transferência dos delitos contra a Segurança Nacional ou Forças Armadas para a jurisdição do Supremo Tribunal Militar e tribunais militares inferiores. Todas as eleições foram suspensas. Em 1969, nova Constituição foi imposta. A oposição armada tentou ocupar o vácuo deixado pelo silêncio da oposição legal, ao mesmo tempo em que o aparato administrativo da repressão entrou em funcionamento, transformando a tortura em instrumento de controle social.

No campo político-educacional, a oposição estudantil apoiada pela classe média se transformou em um dos alvos principais do governo Costa e Silva. O caráter *imperialista* das reformas foi amplamente combatido. O sistema universitário foi investigado pelo General Meira Mattos que, mais tarde, por meio de seu relatório, impulsionou o Plano de Reforma Universitária que culminou na Lei nº 5.540/68. Professores da USP e de diversas outras universidades foram, involuntariamente, aposentados. O curso de Educação Moral e Cívica foi criado por decreto-lei.

No campo cultural, a *arte engajada* atingiu seu auge. As manifestações se dicotomizaram entre defensores da *luta política* (pacífica) e os da *luta armada*. O *tropicalismo* explodiu e atingiu diversas áreas, enaltecendo a cultura popular.

O governo Médici (1969-1974) obteve, de um lado, sucesso com as medidas econômicas em termos de crescimento e, de outro, representou a face mais autoritária da ditadura militar. Na sociedade, elevou a TV Globo à condição de seu porta-voz e, no campo político, acirrou as medidas de repressão desenvolvidas por seus antecessores.

O General Ernesto Geisel ocupou a Presidência da República de março de 1974 a março de 1979. Orientou seu Governo de modo a atingir seus alvos, afastando a prática anterior de *superministérios*. Pensou em uma abertura gradual, ao mesmo tempo em que não se afastou das forças de segurança.

Geisel assegurou o resultado das eleições ao Congresso (1974), onde o MDB saiu vitorioso. Mas proibiu o uso do rádio e da TV para campanha política nas eleições Municipais (1976), a fim de favorecer a ARENA, e fechou o Congresso, em 1977, visando torná-la imbatível nas eleições para Governadores de Estado (1978).

Marcaram o período importantes acontecimentos: o caso Vladimir Herzog; invasão da PUC-SP; repressão ao clero.

No campo econômico, foi mantido o crescimento acelerado a custo da inflação crescente, aumento das importações e aprofundamento na desigualdade de renda. O *milagre econômico* foi vítima da crise internacional do petróleo, de 1973.

No campo cultural, a MPB consolidou sua vocação oposicionista. Nos anos 1970, a cultura foi hierarquizada em *midcult* e *masscult* e atingiu a música e a televisão. Teatro e cinema tiveram curso distinto: o primeiro contou com experiências cênicas ousadas; e o cinema caminhou em direção a uma linguagem mais comercial.

O último militar a ocupar a presidência foi o General João Baptista Figueiredo, de março de 1979 a março de 1985. Formado nas Agências criadas pelos *interesses multinacionais e associados* construiu sua ascensão passando por diversos quadros nos governos anteriores.

Figueiredo foi considerado uma ponte entre os militares *linha dura* e os *castelistas* capaz de conduzir o processo de *liberalização* na sociedade. Enfrentou greves históricas, testemunhou a crise do petróleo de 1973 e a taxa de inflação recorde. No campo político, aprovou a *Lei da Anistia*, pôs fim ao bipartidarismo, revogou o AI-5, mas hesitou quanto às eleições.

Enquanto que no campo econômico, o país mergulhou na mais grave recessão dos últimos trinta anos, no campo cultural, o movimento político impulsionou a participação da sociedade, por diferentes meios: músicas, peças de teatro, livros, ensaios e outros.

2.2 Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967)

Deposto João Goulart, em março de 1964, a tarefa dos conspiradores civis e militares consistia em “frustrar o plano comunista de conquista do poder e defender as instituições militares” e “restabelecer a ordem de modo que se pudessem executar reformas legais” (SKIDMORE, 1988, p. 45).

Constitucionalmente, um presidente vivo só poderia abandonar o cargo em três condições: (i) renúncia; (ii) *impeachment* ou (iii) afastamento do país sem aprovação legislativa. Como nenhuma das situações se aplicava, o presidente do Senado, Auro Moura Andrade simplesmente declarou vacante a presidência – ato sem respaldo legal. Ranieri Mazzilli, presidente da Câmara dos Deputados, assumiu a presidência interinamente, conforme a Constituição Federal (este prazo não poderia ultrapassar 30 dias).

Essa manobra “esquizofrênica” (SKIDMORE, 1988), na qual, por um lado, o poder é assumido arbitrariamente, mas, por outro, passou-se a obedecer à constituição, foi o primeiro de um sem número de atos semelhantes.

Uma das primeiras medidas do governo, talvez fosse adiar as eleições presidenciais previstas para o fim do mandato de João Goulart, em 1965: “era imperioso parar o carrossel que vinha girando desde 1945 em que as periódicas intervenções militares eram seguidas pelo rápido retorno dos civis ao poder” (SKIDMORE, 1988, p. 47). Essa tarefa coube, principalmente, aos militares da *linha dura*⁵⁷.

O presidente em exercício, Mazzilli, atendendo aos seus ministros militares, em 7 de abril, exigiu legislação de emergência suspensiva dos procedimentos legais para a realização de expurgos no serviço público, na área militar e entre os ocupantes de cargos eletivos em todos os níveis. O próprio Congresso redigiu o “Ato Constitucional” delegando poderes ao Comando Revolucionário. Em 9 de abril, ignorando esse Ato, os três ministros militares emitiram seu próprio “Ato Institucional”⁵⁸.

⁵⁷ O porta-voz da *linha dura* era o General Arthur da Costa e Silva que se autodenominou Ministro da Guerra do novo governo (SKIDMORE, 1988).

⁵⁸ Redigido por Francisco Campos, o mesmo que redigiu a Constituição do Estado Novo, em 1937 e um advogado de extrema direita (SKIDMORE, 1988).

Das estipulações desse “Ato Institucional” destacam-se:

(1) o presidente, “no interesse da paz e da honra nacional”, tem amplos poderes para suspender por 10 anos os direitos políticos de qualquer cidadão e cancelar os mandatos de legisladores federais, estaduais e municipais;

(2) suspensão da estabilidade dos servidores públicos por seis meses.

O aumento dos poderes do Executivo se fez acompanhar do impacto mais imediato do Ato: esvaziamento da Constituição de 1946, quanto à inelegibilidade dos oficiais das forças armadas para cargos eletivos, bem como a determinação da realização de eleições para presidente e vice-presidente, dentro de 2 (dois) dias (e não 30 dias, conforme a Constituição) (SKIDMORE, 1988).

Coordenador da conspiração militar, o General Humberto de Alencar Castello Branco foi o candidato escolhido para a sucessão presidencial. Eleito de forma indireta pelo Congresso, com 361 votos (com 72 abstenções e 5 votos para outros conservadores), permaneceu no cargo por 2 anos e 11 meses, complementando o mandato do presidente anterior e, estendendo-o até 15 de março de 1967 (Emenda Constitucional nº 09, de 22 de julho de 1964).

Castello Branco – chefe revolucionário – era reconhecido como o líder do grupo de oficiais ligados à Escola Superior de Guerra (ESG)⁵⁹. Pertenciam também, à ESG os generais Golbery do Couto e Silva e Ernesto Geisel. Este grupo, considerado mais moderado, defendia

[...] a livre iniciativa [...], uma política externa anticomunista, a adoção preferencialmente de soluções técnicas e fidelidade à democracia, achando, no entanto que, a curto prazo, o governo arbitrário se impunha como uma necessidade (SKIDMORE, 1988, p. 52).

Seu vice-presidente foi eleito pelo Congresso: do PSD de Minas Gerais, José Maria Alkmim. O novo Ministério foi constituído em parte por indicações de Costa e Silva. Luís Viana Filho (Bahia), ilustre figura política da UDN, foi nomeado Chefe da Casa Civil e, para a Casa Militar foi escolhido o General Ernesto Geisel – importante conspirador contra o governo Goulart. O senador Milton Campos (Minas Gerais) assumiu o Ministério da Justiça.

O mais importante Ministério – o da Fazenda – foi assumido pelo professor Octavio Gouveia de Bulhões (Fundação Getúlio Vargas) e o Ministério do

⁵⁹ Mais tarde, foram considerados *castellistas* (SKIDMORE, 1988).

Planejamento e Coordenação Econômica foi entregue a Roberto de Oliveira Campos⁶⁰.

A pasta da Educação coube, inicialmente, a Flávio Suplicy de Lacerda, militante da UDN e reitor da Universidade do Paraná, no período de 15 de abril de 1964 a 10 de janeiro de 1966; Raymundo Augusto de Castro Moniz de Aragão assumiu-a interinamente; a seguir, de 10 de janeiro a 30 de junho de 1966, assumiu Pedro Aleixo; Moniz de Aragão retornou como Ministro, de 30 de junho de 1966 a 15 de março de 1967; Guilherme Augusto Canêdo de Magalhães, ainda, assumiu interinamente. Note-se que considerados no todo, foram 4 (quatro) Ministros no curto período de menos de 3 anos.

Destaca-se que o Ministério de Castello Branco foi preenchido, basicamente, por civis, excetuando-se, naturalmente, os Ministros Militares, o Chefe da Casa Militar e o Ministro para a Coordenação de Agências Regionais (General Cordeiro de Farias).

A “Operação Limpeza” buscou adversários armados e líderes “subversivos”, isto é, que supostamente estariam conduzindo o Brasil para o comunismo. Portanto, milhares foram presos

[...] inclusive membros de organizações católicas, como o Movimento de Educação de Base (MEB), a Juventude Universitária Católica (JUC) e outras cujas atividades de organização ou caritativas atraíram a suspeita da inteligência militar [...] Partidos políticos da esquerda também foram atingidos, como o pró-Moscou Partido Comunista Brasileiro (PCB), o maoísta Partido Comunista do Brasil (PC do B) e os trotskistas, como a Organização Revolucionária Marxista-Política Operária [...] Outros alvos foram oficiais e praças das três armas considerados pelos setores de inteligência dos rebeldes como favoráveis à esquerda, assim como os organizadores do proletariado tanto urbano como rural. (SKIDMORE, 1988, p. 55-56).

Na Região Nordeste brasileira, a repressão foi mais severa. Torturas como o “telefone”, o “pau-de-arara” e o “banho chinês” serviam para que os prisioneiros contassem “segredos vitais”. Para Skidmore (1988, p. 57), havia dois grupos de prisioneiros: “os que haviam confessado e os que precisavam de mais interrogatório”.

⁶⁰ Roberto Campos, na década de 1950, serviu na Comissão Econômica Mista Brasil-Estados Unidos (1951-53) e, mais tarde, foi diretor do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE). Foi ainda, importante personalidade no “frustrado” Programa de Estabilização Econômica de 1958-59, no Governo Juscelino Kubitschek (SKIDMORE, 1988).

No Rio de Janeiro havia dois centros de torturas: o Centro de Informações da Marinha (CENIMAR) e a Polícia Política do Estado da Guanabara (DOPS).

Para Skidmore (1988), a maior parte da repressão ocorreu nos dez dias entre a deposição de Goulart e a eleição de Castello Branco, embora no Nordeste tenha continuado até junho. O número estimado de detidos variou entre 10.000 e 50.000.

Na esfera política a ferramenta foi outra: a cassação. Com base no “Ato Institucional”, anteriormente referido, os militares possuíam uma lista de cerca de 5.000 “inimigos” cujos direitos políticos pretendiam suspender⁶¹. Para Gaspari (2002), de 1964 a 1968 ocorreram 308 casos de torturas e 60 Inquéritos Policiais Militares; em 1969, esses números saltaram para 1.207 e 83, respectivamente e, em 1970, foram 1.206 casos de torturas. Com o autor, ainda,

durante o governo de Castello a linha dura pressionava o presidente pedindo-lhe liberdade de ação para combater os subversivos. Era uma reivindicação mistificadora, pois o que se pretendia era mutilar as liberdades públicas em benefício dos projetos políticos de oficiais indisciplinados (GASPARI, 2002, p. 176).

A tortura tornou-se matéria de ensino e prática rotineira dentro da máquina militar de repressão política da ditadura. Ela é um instrumento do Estado, não da lei: “quando tortura e ditadura se juntam, todos os cidadãos perdem uma parte de suas prerrogativas, e, no porão, uma parte dos cidadãos perde todas as garantias. Nesse processo a tortura assume a função de derradeiro sinal de perigo, **alterando a própria percepção da cidadania**” (GASPARI, 2002, p. 27, grifo nosso).

Gaspari (2002, p. 39) chama a atenção para a distinção entre *interrogatório* e *suplício*: no primeiro, há perguntas e respostas; no outro, o que se busca é a submissão. Assim, “quando a vítima fala, suas respostas são produto de sua dolorosa submissão à vontade do torturador, e não das perguntas que ele lhe fez”. Enfim,

a justificativa funcional da tortura como recurso conveniente na busca da confissão é mistificadora tanto no que se refere ao método como às suas conseqüências. O encontro do torturador com sua vítima não tem a banalidade implícita no raciocínio do eu-pergunto-ele-não-fala-eu-bato-ele-confessa. O que sucede nesse encontro [...] nada tem a ver com a importância que um presidente, um senador, um coronel

⁶¹ Os números, naturalmente, são imprecisos. Na literatura encontram-se: 441 punidos no período de 60 dias do Ato Institucional; 378, segundo o *Correio da Manhã*; 2.985, em 1964; 4.454 entre civis e militares, até outubro de 1964 (SKIDMORE, 1988, p. 60).

ou um torturador dão a uma confissão. Relaciona-se com a opinião que têm do gênero humano (GASPARI, 2002, p. 42).

Juscelino Kubitschek, então senador por Goiás, constava da lista dos políticos a serem expurgados. Presidente de honra do partido governista (PSD); candidato à sucessão presidencial no pleito de 1965; advertência da embaixada norte-americana de que seu expurgo seria mal recebido pela opinião pública internacional, tudo isso serviu para retardar, mas não impediu a suspensão de seus direitos políticos por dez anos, por meio de um decreto, em 6 de junho, assinado por Castello Branco (SKIDMORE, 1988).

Militares também sofreram punição política: entre abril e junho de 1964, cerca de 122 oficiais foram forçados a se aposentar (SKIDMORE, 1988).

Jornal do Brasil, Correio da Manhã, O Globo, Folha de S. Paulo, Estado de S. Paulo, enfim, a maior parte da mídia brasileira festejou a deposição do governo Goulart. Além da mídia, a Ordem dos Advogados do Brasil e a hierarquia da Igreja apoiaram a intervenção militar (SKIDMORE, 1988).

O embaixador norte-americano Lincoln Gordon interveio junto ao presidente dos Estados Unidos, Lyndon Johnson, para que enviasse mensagem de congratulações a Ranieri Mazzili, na qual constava, inclusive, a previsão de “intensificação da cooperação no interesse do progresso econômico e da justiça social” (SKIDMORE, 1988, p. 66).

Coube a Roberto Campos e a Octavio Gouveia Bulhões, liderando a equipe econômica, a tarefa de solucionar a caótica situação brasileira: sem crédito no exterior; uma dívida de US\$ 3 bilhões; inflação a uma taxa anual de 100 por cento, dentre outras.

O Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), elaborado por Campos e Bulhões, afirmava que a *inflação* causava o *excesso de demanda* que, por seu turno, possuía como causas *déficits* do setor público; excesso de crédito para o setor privado e excessivos aumentos de salário. Ambos receitaram um “enfoque gradualista”, em contraste com o “tratamento de choque” defendido pelo FMI (congelamento de todos os salários e preços) (SKIDMORE, 1988).

A Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), criada em 1947, foi convertida no Banco Central do Brasil, apenas, em 1965. Enquanto isso foi instituído um Conselho Monetário Nacional que “atuava como órgão de previsão e coordenação das contas fiscais e monetárias” (SKIDMORE, 1988, p. 71).

Os *déficits* do governo foram duramente combatidos com medidas impopulares como, por exemplo, o aumento de preços dos serviços de estatais (ferrovias, navegação e exploração de petróleo), medida que elevava o custo de vida em curto prazo. Foram aumentados, também, os preços das importações básicas, como o petróleo e o trigo, a taxas realistas, o que provocou alta nos preços das passagens de ônibus e do pão. Além dessas medidas, o governo reformulou a regulamentação tributária penalizando os infratores e sujeitou os impostos em atraso à correção monetária (SKIDMORE, 1988).

Junto com a criação do Banco Nacional de Habitação (BNH), mas “sem ser anunciada como tal, a indexação, ou correção monetária, estava se tornando instrumento indispensável da política econômica pós-1964” (SKIDMORE, 1988, p. 74).

As rigorosas medidas de arrecadação de impostos resultaram na elevação da receita federal: de 7,8 por cento do PIB, em 1963, para 8,3 por cento, em 1964. Corte de despesas e aumento de impostos resultaram em redução do *déficit* público anual de 4,2 por cento do PIB, em 1963, para 3,2 por cento e 1,6 por cento, respectivamente, nos anos seguintes (SKIDMORE, 1988).

Nessa trilha, “em meados de 1968 a estabilização havia sido alcançada e a negociação coletiva pôde ‘retornar’ às condições livres que o PAEG implicitamente endossava” (SKIDMORE, 1988, p. 81).

Repudiando o considerado “nacionalismo radical”, em julho de 1964, o governo revogou a lei de remessa de lucros de 1962 (anteriormente referida). Com a imagem de um país comprometido com a economia do “mundo livre”, os Estados Unidos anunciaram um “programa de empréstimos” de US\$ 50 milhões ao governo brasileiro, com grande flexibilidade de uso (SKIDMORE, 1988).

O escalonamento da dívida externa brasileira, junto aos principais credores (Estados Unidos, Japão e Europa Ocidental) liberou o comprometimento de 40% do PIB possibilitando a contração de novos empréstimos. Após 14 anos, o Banco Mundial voltou a negociar com o Brasil. A partir daí, os empréstimos fluíram:

- Novembro de 1964, US\$ 222 milhões do governo norte-americano;
- Dezembro de 1964, adicional de US\$ 650 milhões da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID);
- Fevereiro de 1965, US\$ 126 milhões e uma “linha de crédito” que o Brasil poderia sacar a qualquer tempo.

É necessário considerar, com Skidmore (1988, p. 87), que “os novos empréstimos do Banco Mundial, por exemplo, totalizaram menos do que o pagamento pelo Brasil de empréstimos anteriores”. Nessa linha, “durante seis anos a partir de 1964 as amortizações brasileiras ao Eximbank ultrapassaram em US\$ 200 milhões os novos créditos”. Em suma, “no governo Castello Branco (1964-1967) tanto o Banco Mundial como o Eximbank tiraram mais dinheiro do Brasil do que lhe deram”.

Outros credores aproveitaram a situação: o BIRD, entre 1964 e 1967, contribuiu com US\$ 172 milhões de capital líquido; a USAID, em 1965, com US\$ 147 milhões e, de 1964 a 1967, o total foi de US\$ 488 milhões. A USAID, em particular, respondeu por 80% do capital líquido, a longo prazo, que entrou no Brasil no governo Castello Branco. Essa proximidade com os Estados Unidos, por meio de “empréstimos-projeto”, levou o país a ter todos os aspectos da política econômica supervisionados por aquele país⁶²:

[...] houve uma rápida proliferação de contratos com a USAID nos campos da educação agrícola, da reforma agrária, produção pesqueira, erradicação da malária, produção de livros didáticos, treinamento de líderes trabalhistas e expansão de mercados de capital. **Essas atividades concorreram para promover a imagem dos Estados Unidos como o poder onipresente, pronto para fornecer dinheiro, tecnologia e assessores para todas as necessidades do desenvolvimento brasileiro [...]** (SKIDMORE, 1988, p. 88, grifo nosso).

Em 27 de outubro de 1965, Castello Branco proclamou, unilateralmente (seguindo o modelo da Junta Militar), o segundo “Ato Institucional” (AI-2)⁶³, com duração prevista até o final de seu mandato. Os seus principais objetivos eram abolir os partidos existentes e transformar em indiretas as futuras eleições para presidente, vice-presidente e governador. De outra forma, “tornar mais difícil qualquer vitória eleitoral da oposição” (SKIDMORE, 1988, p. 101).

O Ato Suplementar nº 4, de novembro de 1965, criou regras para a formação de novos partidos. O resultado foi a criação do partido governista – Aliança

⁶² “[...] Quando chegou ao Brasil em 1966, o novo embaixador americano não conteve uma sensação de desalento ao verificar que, ‘em quase todos os gabinetes brasileiros envolvidos em decisões impopulares sobre impostos, salários ou preços, havia também a indefectível presença de um assessor americano’” (SKIDMORE, 1988, p. 88-89).

⁶³ Segundo o qual, “a Revolução é um movimento que veio da inspiração do povo brasileiro para atender às suas aspirações mais legítimas [...]”

Renovadora Nacional (ARENA) – e o da oposição – Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Para se proteger das eleições próximas, em fevereiro de 1966, o Planalto impôs novo “Ato Institucional” (AI-3), adiando o cronograma para a implementação de novo sistema partidário:

Os prefeitos das capitais dos estados e de outras cidades consideradas de “segurança nacional” seriam, nos termos do novo Ato, nomeados pelos governadores (agora eleitos pelas assembleias legislativas) (SKIDMORE, 1988, p. 107).

O sentimento antigoverno começou a crescer entre os destituídos de cidadania. Em 1966, assistiu-se a um grande número de manifestações e marchas de protesto. A tentativa de “arrumar a casa” havia falhado: era necessário, pelo menos, mais um período presidencial, presidido por outro general, embora Castello Branco “deixasse clara sua convicção de que presidentes militares não deviam permanecer por períodos muito longos no poder” (SKIDMORE, 1988, p. 134).

No campo cultural, o golpe de 1964 gerou grande frustração conduzindo a busca de novas perspectivas culturais e políticas para entender a conjuntura nacional: “artistas e intelectuais se abriram para um debate mais livre, em busca das respostas do porquê da derrota que, paradoxalmente, explica, em parte, o grande vigor cultural e artístico que caracterizou o período entre 1964 e 1968” (NAPOLITANO, 2008, p. 48).

A vigilância do regime autoritário não impediu a relativa liberdade de criação e expressão: “isolado, cantando para a classe média consumidora de cultura, o artista não era um perigo” (NAPOLITANO, 2008, p. 48).

A fracassada política econômica nacionalista, aliada à imposição do autoritarismo político, colocaram a cultura em primeiro plano, porque, “bem ou mal, era um dos únicos espaços de atuação da esquerda politicamente derrotada” (NAPOLITANO, 2008, p. 49). O *triumfalismo* e a *perplexidade* foram dois produtos culturais da esquerda que traduzem a reação ao golpe militar.

Napolitano (2008, p. 49-50) afirma que, de um lado, o espetáculo *Opinião*⁶⁴ (1964) “[...] reafirmou a possibilidade, cultural e política, de uma ‘aliança de classes’ contra o regime”. Por outro lado, o filme *O desafio* (Paulo Cesar Sarraceni, 1965)

⁶⁴ Foi considerado, até então, a reação cultural mais contundente ao novo regime autoritário. Escrito por Oduvaldo Vianna Filho, Paulo Pontes e Armando Costa foi protagonizado por Nara Leão (mais tarde substituída por Maria Bethânia), Zé Keti e João do Vale (NAPOLITANO, 2008).

representava a “vida de um jornalista de esquerda, que se sente sozinho e deprimido, emocional e politicamente, após o golpe militar”.

No espetáculo *Opinião* – programa-manifesto – a música popular possuía a intenção de canalizar novos sentimentos e valores necessários à evolução social, por meio da expressão de uma opinião. Os artistas, um de classe média (Nara Leão), outro camponês do norte (João do Vale) e um sambista do morro (Zé Keti), representavam a aliança social que fundamentava a frente única nacionalista: “[...] politicamente derrotada, mas culturalmente ainda triunfante” (NAPOLITANO, 2008, p. 50). E ainda,

num certo sentido, *Opinião* radicalizava e tentava realizar os termos do Manifesto do CPC. Colocando-se como uma autocrítica ao campo musical e teatral da esquerda, tal como foram desenvolvidos no pré-golpe, o espetáculo procurou desenvolver formas populares de comunicação, negando tanto o “teatro de autor” (subjetivo), quanto a “música de elite” (sofisticada), de acordo com os termos da época [...] (NAPOLITANO, 2008, p. 50).

A distinção entre o papel da música antes e depois do golpe, na perspectiva da esquerda, dava-se na substituição da tentativa de adequação entre sofisticação estética e pedagogia política voltada para um produto cultural nacional de alto nível pela perspectiva mais popular do que nacional, isto é, “ao mesmo tempo em que representou uma continuidade na idéia de aliança de classes, *Opinião* reduziu a amplitude dela, dando mais ênfase ideológica e estética ao popular, na construção da resistência ao regime” (NAPOLITANO, 2008, p. 52).

O filme *O desafio* (1965) foi uma das obras de arte mais representativa do contexto pós-golpe militar que contribuiu para articular, simbolicamente, a sensação de perplexidade da esquerda brasileira. Inaugurando uma revisão ideológica e estética o Cinema Novo tratou os valores nacionais-popular como um conjunto de crenças “perdidas e sem retorno” (NAPOLITANO, 2008, p. 53). Nessa linha,

[...] o filme *Terra em transe*, de Glauber Rocha (1967), será a síntese mais radical ao narrar as desventuras políticas e existenciais de Paulo, poeta e político de esquerda, em crise por perceber, tardiamente, que sempre havia servido a políticos traidores e oportunistas (NAPOLITANO, 2008, p. 54).

Ao longo dos anos 1950, a TV permaneceu como novidade, circo e perplexidade. Desde 1962, a televisão ganhou recursos e aprimorou seu aparato tecnológico de produção e transmissão de programas. Além disso, “este ano marca

o aumento significativo das verbas para a publicidade destinadas a este veículo” (NAPOLITANO, 2008, p. 54-55).

Novelas diárias (*O direito de nascer*, 1964) e programas de variedades e de auditório (*Noite de gala*, *Clube dos artistas*, *Flávio Cavalcante*, *Hebe Camargo* etc.) eram campeões de audiência. Contudo, “foram os programas musicais, sobretudo os festivais da canção, a partir de 1965, que trouxeram novos públicos para o veículo, harmonizando as exigências de qualidade e popularidade” (NAPOLITANO, 2008, p. 55).

Fino da Bossa (Elis Regina e Jair Rodrigues, 1965), *Bossaude* (Eliseth Cardoso e Ciro Monteiro, 1965) e *Jovem Guarda* (Roberto Carlos, Erasmo Carlos e Wanderléia, 1965) eram programas musicais seriados líderes de audiência.

Roberto Carlos transformou-se num fenômeno de popularidade, com músicas simples e letras consideradas alienadas pela esquerda, ao mesmo tempo em que, o movimento Jovem Guarda “disseminava um comportamento jovem, mais voltado ao uso de roupas e cabelos extravagantes, do que para o questionamento da moral e das expectativas de ascensão social da classe média” (NAPOLITANO, 2008, p. 56).

Mas entre 1966 e 1968, os *Festivais da Canção* imperaram na TV brasileira e acabaram sendo os principais veículos da manifestação da canção engajada e nacionalista, voltada para debater os problemas sociais. Assim, “em outubro de 1966, a cidade de São Paulo parou para ver o II Festival de MPB da TV Record e torcer pela *A banda* (de Chico Buarque) ou pela *Disparada* (de Geraldo Vandré e Theo de Barros)” (NAPOLITANO, 2008, p. 56).

Nessa linha, *Música Popular Brasileira* (MPB) passou a significar “música comprometida com a realidade brasileira, crítica ao regime militar e de alta qualidade estética” (NAPOLITANO, 2008, p. 57). E ainda,

coincidentemente, em setembro de 1966, os estudantes voltaram às ruas, realizando a sua “setembrada”, um conjunto de protestos e passeatas contra o regime militar, criando um clima de oposição no país, acirrado pela ruptura entre o regime militar e alguns de seus aliados civis (como Carlos Lacerda) (NAPOLITANO, 2008, p. 58).

Cinema, música, teatro e televisão davam a impressão de que o Brasil havia se convertido para a esquerda, em contraste com a realidade política instaurada.

2.3 Arthur da Costa e Silva (1967-1969)

Em 15 de março de 1967, o Marechal Arthur da Costa e Silva recebeu a faixa presidencial, dando início ao primeiro mandato completo desde o golpe. Manteve os atos restritivos e a *linha dura*, encerrando o *conturbado* período que

[...] começou com a eleição de Jânio Quadros em 1960, seguida de sua renúncia em 1961, continuou com o tumultuado acesso ao poder de João Goulart em 1961, o sistema parlamentar imposto pelos militares de 1961 a 1963, a deposição de Goulart em 1964 e, finalmente, o governo Castelo Branco que os militares prorrogaram por um ano além do mandato original 1961-66 (SKIDMORE, 1988, p. 137).

O novo Ministério não incluiu nenhum remanescente sequer do governo anterior. Dos três Ministérios militares, dois foram entregues a *linhas-duras*: Almirante Augusto Hamann Rademaker Grunewald (Marinha) e Marechal-do-Ar Márcio de Souza e Melo (Aeronáutica). O ministério do Exército foi entregue ao General Aureliano de Lyra Tavares, ex-comandante da ESG. A Casa Militar coube ao General Jayme Portella de Mello, conspirador anti-Goulart.

O posto do Serviço Nacional de Informações (SNI), em lugar do General Golbery (fundador e chefe), foi assumido pelo General Emílio Garrastazu Médici, amigo íntimo de Costa e Silva.

Em um Ministério predominantemente militar⁶⁵, Antônio Delfim Netto, Ministro da Fazenda e Hélio Beltrão, Planejamento, foram destacados Ministros civis. A pasta da Educação coube a um único Ministro (diferente do governo anterior), Tarso de Moraes Dutra.

Costa e Silva se beneficiou das políticas austeras do governo anterior, recebendo uma herança macroeconômica favorável para o novo governo:

fora reduzida a inflação e consideravelmente melhorada a balança de pagamentos; reduziu-se o déficit do setor público, tanto pelo corte de despesas quanto pelo aumento da arrecadação; racionalizou-se o setor público, inclusive com uma administração melhor das empresas estatais; incentivos tributários e creditícios foram habilmente usados

⁶⁵ Coronel (da reserva) Mário David Andreazza, braço direito de Costa e Silva quando Ministro da Guerra, para a pasta dos Transportes; General (da reserva) Afonso Augusto de Albuquerque Lima para o Ministério do Interior; Trabalho e Presidência Social, Coronel (da reserva) Jarbas Gonçalves Passarinho; General Edmundo de Macedo Soares e Silva, Indústria e Comércio; Coronel José Costa Cavalcanti, Minas e Energia.

em áreas-chave como a promoção de exportações; finalmente, completou-se a renegociação de grande parcela vencível a curto prazo da dívida externa com um conseqüente aumento de ingressos de capital (principalmente público) que ajudou a fortalecer a balança de pagamentos do Brasil, dando-lhe mais espaço para manobra (SKIDMORE, 1988, p. 142).

Delfim Netto e sua equipe – a maioria seus ex-alunos e economistas do IPEA – concluíram que a inflação brasileira não era induzida pela *demanda*, como pensava a equipe econômica do governo anterior, mas sim pelos *custos*. Assim, “a orientação agora era estimular a demanda pelo afrouxamento do crédito” (SKIDMORE, 1988, p. 144).

Para frear as expectativas inflacionárias, o Ministro da Fazenda recorreu ao “controle de preços”, levado a cabo por um sistema que recebeu tratamento administrativo próprio: Conselho Interministerial de Preços (CIP). O CIP transformou-se no “órgão central de formulação de políticas” (SKIDMORE, 1988, p. 146). Esse cenário configurou-se em grande contradição:

os revolucionários brasileiros, produto de uma rebelião contra suposta ameaça estatizante da esquerda, praticavam agora o seu próprio *dirigisme*: o controle dos salários por tempo indeterminado (SKIDMORE, 1988, p. 146).

Em 1968, o controle de salários foi tornado permanente, constituindo-se numa nova realidade: “[...] enquanto Castello Branco falava de medidas temporárias – controle salarial, indexação – para alcançar a estabilização, Delfim adaptava agora esses instrumentos para uso a longo prazo” (SKIDMORE, 1988, p. 147).

No cenário político, Carlos Lacerda lançou sua candidatura à eleição presidencial de 1971. Em diversos discursos acusou a ditadura de corrupta e de comprometer a soberania nacional com transações de interesses econômicos estrangeiros. O político ensaiou o lançamento de uma Frente Ampla que contou com o apoio do exilado João Goulart. Alguns militares se preocuparam que a Frente “se transformasse em algo mais do que um Cavalo de Tróia para o retorno de Juscelino e João Goulart” (SKIDMORE, 1988, p. 151).

Junto com a Frente Ampla, a oposição estudantil era outro problema político a ser enfrentado pelo governo. Dada a sua natureza de condução do governo para a esquerda (antes de 1964), os estudantes, portanto, foram o alvo principal no pós-golpe:

[...] conhecidos líderes do movimento estudantil foram presos, alguns torturados e seus órgãos associativos ao nível federal, estadual e universitário (o mais conhecido era a União Nacional dos Estudantes – UNE), abolidos. (SKIDMORE, 1988, p. 151).

O afastamento das associações estudantis da vida política (Lei Suplicy de Lacerda, 1964) não intimidou os mais ativistas nos anos de 1965 e 1966. Mas no início de 1968 o cenário se aprofundou. Em meio à série de protestos contra aumento das taxas universitárias, salas de aulas inadequadas e cortes no orçamento, no Rio de Janeiro, em 28 de março, a repressão a uma manifestação levou à morte o estudante Edson Luís de Lima Souto (SKIDMORE, 1988).

Com um sistema universitário incompatível e insuficiente, a crescente demanda e o excludente processo de seleção a esse nível, aumentavam as tensões estudantis por mais vagas.

O governo anterior propôs reformas no campo da educação muito combatidas pelo seu caráter imperialista: Acordos MEC-USAID. Em meio às manifestações estudantis, em 1967, o presidente nomeou o General Meira Mattos para presidir uma comissão destinada a investigar o sistema universitário e propor recomendações⁶⁶.

Expirado o prazo do projeto de ensino superior do MEC-USAID, o presidente nomeou um Grupo de Trabalho de 12 membros que, partindo do Relatório Meira Mattos, deveria elaborar um Plano de Reforma Universitária. E em fins de setembro, o presidente encaminhou ao Congresso sua proposta universitária que viria a se tornar a Lei 5.540/68.

Outro setor fazia aumentar as tensões: os metalúrgicos de Contagem. Desde 1964, realizaram a primeira grande greve. Os trabalhadores protestavam contra a constante queda do salário real e exigiam aumento de 25 por cento. Fracassadas as negociações, “Contagem foi ocupada pela polícia, as reuniões proibidas [...] e os patrões ameaçaram demitir os que não quisessem voltar ao trabalho” (SKIDMORE, 1988, p. 157). Além deles, setores da Igreja começavam a se manifestar contra as políticas dos governos militares.

Costa e Silva respondeu por, talvez, um dos mais expressivos atos da Ditadura contra a democracia: o “Ato Institucional nº 5” (AI-5), acompanhado do “Ato Suplementar nº 38”, que pôs o Congresso em recesso indefinidamente. Nos seis meses seguintes, assistiu-se à promulgação de um série de atos institucionais, atos

⁶⁶ As políticas educacionais serão melhor apresentadas mais adiante.

suplementares e decretos: “todos visando a aumentar o controle executivo e militar sobre o governo e os cidadãos” (SKIDMORE, 1988, p. 166).

O poder Judiciário também sofreu a ofensiva governamental. Por meio do “Ato Institucional nº 6” (AI-6), de fevereiro de 1969, Costa e Silva reduziu o número de magistrados do Supremo e transferiu todos os delitos contra a Segurança Nacional ou as Forças Armadas para a jurisdição do Supremo Tribunal Militar e tribunais militares inferiores hierarquicamente (SKIDMORE, 1988, p. 167).

Em 1969, setenta professores da Universidade de São Paulo (USP) e de várias outras universidades foram involuntariamente aposentados. Dentre eles, destacam-se o antropólogo internacionalmente conhecido Florestan Fernandes e seus alunos Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni (SKIDMORE, 1988, p. 168).

Também em 1969, um decreto-lei criou compulsoriamente o curso de Educação Moral e Cívica, com instrutor e material didático devidamente aprovados. Assim,

destinada a apoiar a versão brasileira da Doutrina de Segurança Nacional, a idéia do curso partira de um grupo de trabalho da Escola Superior de Guerra como resposta à necessidade de se **reformular a mentalidade das vindouras gerações** em conformidade com as novas realidades da Revolução de 1964 (SKIDMORE, 1988, p. 168).

Do antigo primeiro grau à pós-graduação, todo aluno matriculado deveria fazer o curso que possuía, também, o objetivo de “promover a obediência à lei, dedicação ao trabalho e integração na comunidade” (SKIDMORE, 1988, p. 169).

Costa e Silva estava “revertendo” o uso dos poderes arbitrários característicos dos meses iniciais da revolução, com a justificativa da necessária “reativação da Revolução”: “queixou-se amargamente de que a tolerância do seu governo fora respondida com a intolerância, a sua magnanimidade vista como fraqueza” (SKIDMORE, 1988, p. 169).

Uma nova Constituição se fazia necessária, mas antes, o “Ato Institucional nº 9” (AI-9), de fevereiro de 1969, suspendeu a realização de todas as eleições, inclusive ao nível municipal e, ao mesmo tempo, criou-se a “sublegenda”⁶⁷.

⁶⁷ “A nova regulamentação eleitoral permitiu que os candidatos dos dois partidos oficialmente organizados, a ARENA e o MDB, fossem identificados por uma ‘sublegenda’, que atrairia eleitores ainda identificados com aquelas agremiações políticas, ajudaria mais a ARENA do que o MDB” (SKIDMORE, 1988, p. 170).

Na primeira metade de 1969, o próprio presidente e o vice-presidente trabalharam na inevitável nova Constituição, ainda que esse suposto compromisso com o constitucionalismo fosse contraditório com os atos arbitrários, particularmente, com o AI-5 que não possuía prazo para expirar e, “além do mais, dava ao presidente o poder para suspender, indefinidamente, o *habeas-corpus*” (SKIDMORE, 1988, p. 171).

O silêncio forçado da oposição legal, para Skidmore (1988), criou um vácuo que a oposição armada tentou ocupar. A esquerda não-PCB era composta na maioria por recém-chegados à política; em geral, todos jovens (na faixa dos 20 anos) pertencentes à classe média.

Para Skidmore (1998), a espinha central da luta armada consistia de dois principais grupos:

- Partidos revolucionários de esquerda (PC do B, maoísta; POLOP, grupo trotskistas);
- Movimento Católico radical (Ação Popular – AP; Movimento de Educação de Base – MEB; Juventude Universitária Católica – JUC).

Os protagonistas da luta armada consistiam de meia dúzia de grupos armados na área Rio-São Paulo-Minas, tendo Cuba e Coréia do Norte as principais fontes de treinamento de guerrilha, armas e apoio logístico (SKIDMORE, 1988, p. 176).

Identificam-se como os principais movimentos armados do país: a Ação Libertadora Nacional (ALN, de Carlos Marighella); a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR, de Carlos Lamarca) e a Vanguarda Armada Revolucionária (VAR; do roubo do cofre de Adhemar de Barros)⁶⁸. Gaspari (2002, p. 195) lembra que “a proliferação de siglas deu ao Brasil o recorde mundial de organizações envolvidas em atos terroristas contra estrangeiros”.

Até 1970, as organizações envolvidas na luta armada assaltaram cerca de trezentos bancos, carros-fortes e empresas (GASPARI, 2002). Além desses atos, compuseram o cenário de luta armada nas cidades ataques a hospital e quartel do Exército, seqüestros, dentre outros.

⁶⁸ Essa lista é extensa, acrescentam-se: Movimento da Ação Revolucionária (MAR); Movimento de Libertação Popular (MOLIPO); Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8); Movimento Revolucionário Tiradentes (MRT); Organização Revolucionária Marxista – Política Operária (POLOP) e, outros. Para Gaspari (2002, p. 195), nos cinco anos de duração do surto terrorista, mais de dezoito organizações pegaram em armas. A escolha daqueles – ALN, VPR e VAR – serve de ilustração das, talvez, principais organizações.

A contra-ofensiva do governo, que se estendeu pelos próximos dois governos militares, a partir de 1968, significou que cada passo dado em nome do combate ao terrorismo “[...] correspondeu também à expansão do sistema de recompensas e da autonomia dos torturadores”. (GASPARI, 2002, p. 36).

Centro de Informações do Exército (CIE), Zonas de Defesa Interna (ZDI), Destacamento de Operações de Informações (DOI), Centro de Operações de Defesa Interna (CODI), Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) e outras estruturas do aparato administrativo de repressão foram colocadas em funcionamento, cujo método de ação pode ser evidenciado a partir da transcrição de um tenente torturador de Belo Horizonte, que atuou de 1968 a 1971, evidenciando a resposta militar à esquerda armada, de acordo com Gaspari (2002, p. 182-183):

a primeira coisa era jogar o sujeito no meio de uma sala, tirar a roupa dele e começar a gritar para ele entregar o *ponto* (lugar marcado para encontros), os militantes do grupo. Era o primeiro estágio. Se ele resistisse, tinha um segundo estágio, que era, vamos dizer assim, mais porrada. Um dava tapa na cara. Outro, soco na boca do estômago. Um terceiro, soco no rim. Tudo para ver se ele falava. Se não falava, tinha dois caminhos. Dependia muito de quem aplicava a tortura. Eu gostava muito de aplicar a palmatória. É muito doloroso, mas faz o sujeito falar. Eu era muito bom na palmatória [...] Você manda o sujeito abrir a mão. O pior é que, de tão desmoralizado, ele abre. Aí se aplicam dez, quinze bolos na mão dele com força. A mão fica roxa. Ele fala. A etapa seguinte era o famoso telefone das Forças Armadas [...] é uma corrente de baixa amperagem e alta voltagem. [...] Não tem perigo de fazer mal. Eu gostava muito de ligar nas duas pontas dos dedos. Pode ligar numa mão e na orelha, mas sempre do mesmo lado do corpo. O sujeito fica arrasado. O que não se pode fazer é deixar a corrente passar pelo coração. Aí mata. [...] O último estágio foi o pau-de-arara com choque. Isso era para o queixo-duro, o cara que não abria nas etapas anteriores. Mas pau-de-arara é um negócio meio complicado. [...] o pau-de-arara não é vantagem. Primeiro, porque deixa marca. Depois, porque é trabalhoso. Tem de montar a estrutura. Em terceiro, é necessário tomar conta do indivíduo porque ele pode passar mal.

Para Gaspari (2002, p. 191), “o porão respondeu à crise da esquerda armada transformando-se em seu empresário”. A tortura se tornou, com Skidmore (1988, p. 181), em instrumento de controle social: “nada circulava mais rápido, especialmente entre a geração mais jovem, do que a notícia de que meu amigo ou um amigo do meu amigo caíra nas mãos dos torturadores”.

O mergulho na mais profunda crise no autoritarismo foi acompanhado da boa reação da política econômica do governo: em 1968, o crescimento do PIB atingiu a

taxa de 11 por cento; a inflação permaneceu na taxa de 25 por cento (idêntica a 1967); o crescimento industrial foi de 13,3 por cento, resultado da política de crédito mais fácil; as exportações alcançaram 14 por cento, dentre outras (SKIDMORE, 1988).

O país voltou a ser atraente para os investimentos estrangeiros. O ingresso de capital estrangeiro foi alavancado (SKIDMORE, 1988, p. 189):

- Em 1968, US\$ 541 milhões;
- Em 1968, US\$ 1 bilhão, para projetos de desenvolvimento;
- Em 1969, US\$ 871 milhões.

O bom desempenho econômico não obscureceu a difícil gestão Costa e Silva: “após o AI-5, ele ainda manobrava o leme do Estado, mas a direção deste estava nas mãos dos homens mal-encarados da segurança, dos grampeadores de telefones e dos torturadores” (SKIDMORE, 1988, p. 191).

Dois novos Atos Institucionais encerrariam o período Costa e Silva. O “Ato Institucional nº 12” (AI-12) autorizou os ministros militares a substituírem temporariamente o presidente o que, convenientemente, permitiu a ocupação do cargo de um presidente, agora, doente (SKIDMORE, 1988).

Escolhido para a sucessão presidencial o General Emílio Garrastazu Médici, o Alto Comando reabriu o Congresso para elegê-lo (fechado desde dezembro de 1968) e expediu o “Ato Institucional nº 16” (AI-16) declarando vacante à presidência, bem como estipulou a duração do novo governo até 15 de março de 1974 (criando, portanto, um novo mandato completo) (SKIDMORE, 1988).

No campo da cultura, o ano de 1967 marcou o auge de popularidade da “arte engajada” (NAPOLITANO, 2008, p. 59). Foi o ano da cisão definitiva entre os defensores da “luta política” (ou pacífica) e os da “luta armada”. Assim,

[...] a arte engajada (sobretudo na música popular e no teatro) e os intelectuais de esquerda desfrutavam de cada vez mais espaço e prestígio na mídia e na indústria cultural, ao mesmo tempo em que estavam cada vez mais isolados do contato direto com as classes populares. Seu público consumidor, bastante amplo e com bom potencial de consumo, concentrava-se na classe média dos grandes centros urbanos (NAPOLITANO, 2008, p. 60).

O *tropicalismo* explodiu no começo de 1968 atingindo diversas áreas artísticas. Na música, sua maior vitrine, os marcos foram as canções *Alegria, alegria*, de Caetano Veloso e *Domingo no parque*, de Gilberto Gil. No geral, “a tropicália

pode ser vista como a resposta a uma crise das propostas de engajamento cultural, baseadas na cultura ‘nacional-popular’ [...]” (NAPOLITANO, 2008, p. 64).

Ao invés da superação histórica dos nossos “males de origem” e “elementos arcaicos da nação”, como propunha a esquerda nacionalista, o tropicalismo nascia “expondo e assumindo estes elementos, estas relíquias” (NAPOLITANO, 2008, p. 65).

Caetano, José Celso e Glauber Rocha representam os ícones máximos da ruptura tropicalista. O LP *Tropicália ou Panis et Circensis* (agosto de 1968), com composições assinadas por Gil, Caetano, Torquato Netto, Capinam e Tom Zé, arranjos de Rogério Duprat, enfim, o LP foi o grande acontecimento musical do movimento (NAPOLITANO, 2008).

O ano de 1968 marcou, também, a televisão como veículo de massa, superando o rádio. Os festivais se tornaram palco dos debates estéticos, políticos e culturais. Além disso, “com a morte do jovem secundarista Edson Luís, pela polícia do Rio de Janeiro, os estudantes passaram a ser os novos heróis da sociedade brasileira, em sua luta pela democracia” (NAPOLITANO, 2008, p. 74).

Os festivais revelaram nomes como Elis Regina, Gonzaguinha, Aldir Blanc, Tom Zé, Gal Costa, dentre outros.

Em 1969, artistas foram perseguidos pelos militares, como Geraldo Vandré, Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil⁶⁹. O jornal *O Pasquim* tornou-se porta-voz do movimento contrário às políticas da ditadura militar.

2.4 Emílio Garrastazu Médici (1969-1974)

No Governo Médici, tem-se a face mais autoritária da Ditadura. Delfim Netto permanece na pasta da Fazenda e dá continuidade às suas políticas econômicas tão bem sucedidas (em termos de crescimento) e tão controvertidas (em termos de equidade social) (SKIDMORE, 1988).

Naquele período em que tudo funcionava⁷⁰, de notável transformação da *TV Globo* em porta-voz do Governo, de uso sistematizado da tortura como forma de

⁶⁹ Caetano e Gil foram presos por três meses e, em julho de 1969, foram “convidados” a deixar o país, exilando-se em Londres. Chico Buarque e Geraldo Vandré também deixaram o país.

repressão, de prisões em massa, do desaparecimento do Deputado Rubens Paiva, da manutenção dos expurgos, enfim, esse cenário assistiu ainda, ao *boom* econômico incomparável (crescimento do PIB à taxa aproximada de 11 por cento ao ano): o “milagre econômico”.

Para a construção da política da pós-graduação *lato sensu*, não foram encontrados dispositivos legais no período do governo Médici⁷¹ que contribuíssem diretamente para atingir o objetivo proposto. Reconhece-se, contudo, que

[...] a Castello Branco, a ditadura parecera um mal. Para Costa e Silva, fora uma conveniência. Para Medici, um fator neutro, instrumento de ação burocrática, fonte de poder e depósito de força. Não só se orgulhou de ter namorado o AI-5 desde antes de sua edição, como sempre viu nele um verdadeiro elixir [...] (GASPARI, 2002, p. 129).

2.5 Ernesto Geisel (1974-1979)

O General Ernesto Geisel foi presidente, no período de 15 de março de 1974 a 15 de março de 1979. O Ministério da Fazenda foi assumido por Mário Henrique Simonsen, economista supostamente mais ortodoxo que Delfim Netto, seu antecessor. Saúde, Comunicações, Minas e Energia e Agricultura foram Ministérios entregues a técnicos de boa reputação. O General Golbery do Couto e Silva assumiu a chefia do Gabinete Civil. A chefia do SNI foi ocupada pelo General João Baptista de Oliveira Figueiredo (que foi chefe do Gabinete Militar do presidente Médici).

Não havia “superministros”, como no período anterior. O Governo Geisel possuía quatro alvos principais (SKIDMORE, 1988):

- Garantir o sólido apoio militar para governar;
- Controlar os “subversivos”;
- Promover o retorno à democracia;

⁷⁰ “O crescimento econômico acelerado funcionava. A propaganda governamental funcionava. A repressão funcionava. A censura funcionava.” (SKIDMORE, 1988, p. 216).

⁷¹ Ver Quadro 2 - Dispositivos Legais da Pós-Graduação *Lato sensu* no Brasil (1965-1983), p. 36 e ver também, Quadro 4 - Dispositivos Legais da Pós-Graduação *Lato sensu* no Brasil: Governos Militares, p. 69.

- Manter as altas taxas de crescimento.

De um lado, Geisel e Golbery pensavam em uma “abertura” gradual e altamente controlada e, de outro, as forças de segurança (DOI-CODI) permaneciam em atividade.

As eleições parlamentares de 1974 se configuraram em um problema a ser equacionado, em especial, as diretas para o Congresso: “Nas eleições parlamentares de 1970, por exemplo, Brasília recorreu à maciça intimidação do eleitorado e hostilizou a oposição. Mas o que aconteceria se as eleições fossem relativamente livres?” (SKIDMORE, 1988, p. 355).

Após a permissão de todos os candidatos de acesso relativamente livre à televisão, rompido o isolamento da maior parte do eleitorado rural, o MDB saiu vitorioso: i) na Câmara, o número de cadeiras saltou de 87 para 165, ao passo que a ARENA reduziu de 233 para 199; ii) no Senado, a representação do MDB cresceu de 7 para 20 e a ARENA decresceu de 59 para 46 (SKIDMORE, 1988, p. 337).

O presidente Geisel assegurou os resultados das eleições, considerando a vitória da oposição como importante para o processo de *liberalização*. A censura continuava rigorosa, o que estimulava protestos de artistas e intelectuais. Assim,

[...] o governo Geisel achava-se fragilmente equilibrado: as prisões e a tortura continuavam, mas a censura prévia fora suspensa para O *Estado de S. Paulo*, e a representação parlamentar do MDB grandemente aumentada ocupava seus assentos em Brasília [...] (SKIMORE, 1988, p. 343).

O caso Vladimir Herzog gerou uma onda de protestos em todo o país, de diversas ordens: a USP entrou em greve por três dias; o sindicato dos jornalistas declarou-se em sessão permanente para exigir a abertura de inquérito; a OAB também exigiu abertura de inquérito; 42 (quarenta e dois) bispos de São Paulo assinaram uma declaração denunciando a violência do governo (SKIDMORE, 1988, p. 346). A *descompressão*⁷² estava ameaçada.

⁷² “[...] Wanderley [Guilherme dos Santos] considerou como meta brasileira a restauração de seis princípios, em ordem descendente de importância: independência do Judiciário; liberdade de expressão e de imprensa; *habeas-corpus* e outros direitos individuais; liberdade de organização em apoio de idéias políticas; regras relativas à disputa do poder político; procedimentos legais bem definidos para o uso da coerção.” (SKIDMORE, 1988, p. 323).

As forças de segurança de São Paulo invadiram a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo destruindo equipamentos, materiais de pesquisa e espancando estudantes e professores: mais de 700 estudantes foram presos⁷³.

A repressão atingiu o clero: um missionário alemão foi assassinado, em 1976, por fazendeiros; outro padre, no mesmo ano, que vinha protestando contra a tortura de mulheres locais foi assassinado pela polícia da mesma região; bandidos seqüestraram, espancaram, despiram e lançaram à beira da estrada um bispo do Rio de Janeiro. Os protestos da Igreja contra a onda de violência não receberam satisfação alguma do Governo (SKIDMORE, 1988).

No campo econômico, a equipe de Geisel conseguiu manter o crescimento acelerado, em 1974, a um alto custo: embora a taxa de crescimento tenha alcançado 9,5 por cento, a inflação saltou de 15,7 por cento para 34,5 por cento. As importações ultrapassaram 100 por cento (em parte, reflexo da crise do petróleo) e, por fim, a balança comercial acusou *déficit* (SKIDMORE, 1988).

Complementava esse cenário, o aumento na desigualdade de renda, apontado pelo Censo de 1970, ao mesmo tempo em que os executivos brasileiros ganhavam salários dos mais altos do mundo (SKIDMORE, 1988, p. 361).

As próximas eleições para as Câmaras Municipais (1976) receberam atenção de Geisel. O uso do rádio ou televisão para fins de campanha política foi proibido (“Lei Falcão”). Essa medida foi uma reação à vitória do MDB nas eleições de 1974. Os resultados dessas eleições foram favoráveis à ARENA, excetuando-se nas cidades maiores, onde o MDB demonstrou sua força.

Em abril de 1977, Geisel fechou o Congresso e anunciou uma série de importantes reformas constitucionais (“pacote de abril”) visando tornar a ARENA imbatível nas próximas eleições (1978, para Governadores de Estado):

doravante as emendas constitucionais exigiriam maioria simples apenas; todos os governadores de estado e um terço dos senadores seriam escolhidos indiretamente em 1978 por colégios eleitorais estaduais (que incluiriam os vereadores, ficando assegurado o controle da ARENA); os deputados federais teriam o seu número fixado à base da população e não do total de eleitores registrados (como fora nas eleições de 1970 e 1974); e o acesso dos candidatos ao rádio e à televisão ficava rigorosamente limitado nos termos da lei Falcão já aprovada pelo Congresso em 1976 (SKIDMORE, 1988, p. 373).

⁷³ O ex-secretário de segurança de São Paulo, Coronel Erasmo Dias, foi o responsável pela invasão (SÃO PAULO, 2009).

No mesmo mês de fechamento, o Congresso foi reaberto em resposta às críticas de descompromisso com a *descompressão* anunciada. Embora Geisel tenha promovido algumas cassações (como, por exemplo, o mandato do líder do MDB na Câmara, por dez anos) e os estudantes tenham voltado a protagonizar protestos contra a Revolução, enfim, o presidente caminhou em direção à *liberalização* (SKIDMORE, 1988).

No campo da cultura, os efeitos da crise internacional do petróleo (1973) que decretaram a morte do “milagre econômico”, fizeram-se sentir. A luta armada esmagada e o rígido controle dos meios de comunicação em um cenário econômico de crise, tudo isso, aliado aos resultados das eleições de 1974, contribuiu para evidenciar a insatisfação da sociedade brasileira.

A Música Popular Brasileira (MPB) consolidou sua “vocação oposicionista, de resistência ao regime militar” (NAPOLITANO, 2008, p. 107), vivendo seu auge de público e crítica, com ampla penetração social, entre 1975 e 1980.

Na música destacaram-se Elis Regina e Chico Buarque de Hollanda por conseguirem conciliar qualidade e popularidade. *O bêbado e a equilibrista* (João Bosco e Aldir Blanc), interpretado por Elis, foi considerado o “hino da luta pela anistia aos presos e exilados pelo regime” (NAPOLITANO, 2008, p.109), anistia esta, conseguida, apenas, em 1979.

Chico (ou “Julinho da Adelaide”) com *Meus caros amigos* (1976) reencontra o sucesso de público e crítica com canções que “retratam as esperanças renovadas na reconquista da democracia e a volta das manifestações populares em praça pública” (NAPOLITANO, 2008, p. 110).

Ainda na MPB, além de Chico e Elis, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Milton Nascimento, João Bosco, Aldir Blanc, Gal Costa, Clara Nunes, Maria Bethania (a primeira cantora a vender um milhão de cópias), Elba Ramalho, Zizi Possi, Ney Matogrosso (carreira solo) e muitos outros se destacaram.

O samba tradicional com Martinho da Vila, Paulinho da Viola e Beth Carvalho e, o *rock* brasileiro com Rita Lee e Raul Seixas se aliaram à MPB:

a MPB, o samba e o *rock* acabaram formando uma espécie de frente ampla contra a ditadura, cada qual desenvolvendo um tipo de crítica, atitude e crônica social que forneciam referências diversas para a idéia de resistência cultural. A MPB com suas letras engajadas e elaboradas, o samba com sua capacidade de expressar uma vertente da cultura popular urbana ameaçada pela modernização

conservadora capitalista e o *rock* com seu apelo a novos comportamentos e liberdade para o jovem das grandes cidades (NAPOLITANO, 2008, p. 111-112).

Os anos 1970 assistiram a uma hierarquização no campo cultural: “cultura de massa valorizada” (*midcult*) e “cultura de massa desvalorizada” (*masscult*). A “cultura popular de massa” encontrou espaço na sociedade:

a chamada música brega, sinônimo de mau gosto, que encontrava seu espaço nas rádios AM; os programas de auditório (Sílvio Santos, Chacrinha, Bolinha, entre outros); o cinema popular hegemônico pelas pornochanchadas e pelas comédias de tipo circense (NAPOLITANO, 2008, p. 112).

Napolitano (2008, p. 113) alerta para o fato de que “o problema do mau gosto e do nível de consumo cultural é muito complexo e [...] a dicotomia no seio da cultura de massa brasileira deve ser mais bem estudada”. Registre-se que, nesse momento, não se trata mais de uma cultura popular tradicional, folclórica, nem tampouco uma cultura de massa com aspirações a ser uma cultura de elite, mas antes, um fenômeno a ser melhor investigado.

De um lado, contudo, Roberto Carlos, o grupo *Originais do Samba*, Luiz Airão, Benito di Paula, Antonio Carlos e Jocaifi, dentre outros, representavam variantes da MPB mais valorizadas socialmente e com penetração em segmentos sociais mais abastados, embora criticados pelos mais politizados e intelectualizados da sociedade. E, de outro lado, a música brega de Agnaldo Timóteo, Waldick Soriano, Odair José, Amado Batista, dentre outros, agradava as populações mais pobres⁷⁴.

Na televisão, a hierarquia podia ser observada: havia programas mais populares e os um pouco mais valorizados. No universo dos programas de auditório, de um lado, Sílvio Santos, Abelardo Barbosa (o “Chacrinha”), Raul Gil, Edson Cury (o “Bolinha”) e outros desfilavam ídolos bregas, calouros (aspirantes a cantor), gincanas e entrevistas com artistas populares. De outro lado, direcionados à classe média e a faixas etárias mais avançadas, havia os programas de Flávio Cavalcanti, Hebe Camargo, o *Clube dos Artista* (Airton e Lolita Rodrigues) (NAPOLITANO, 2008, p. 114).

Teatro e cinema, no período, seguiram caminhos diferentes:

⁷⁴ De maneira geral, suas músicas expressavam o universo amoroso das empregadas domésticas e das operárias, assim como os aspectos da vida e do lazer nas periferias das grandes cidades, de maneira simplória (NAPOLITANO, 2008, p. 114).

enquanto o cinema, incluindo alguns diretores ligados ao Cinema Novo, tentava superar as deficiências tecnológicas e se abrir para uma linguagem mais comercial, visando atrair o grande público, o teatro brasileiro tentou conciliar a elaboração de textos consistentes, escritos por novos autores, com experiências cênicas ousadas, a cargo de diretores com um estilo pessoal bem marcado (NAPOLITANO, 2008, p. 118).

2.5 João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985)

O último presidente militar foi o General João Baptista de Oliveira Figueiredo, no período de 15 de março de 1979 a 15 de março de 1985. Ex-aluno da Escola Superior de Guerra (ESG) estava acostumado ao poder: em 1961, na presidência de Jânio Quadros, trabalhou sob as ordens do General Golbery no Conselho de Segurança Nacional; foi um dos conspiradores contra João Goulart e, após o golpe de 1964 voltou a trabalhar com Golbery no Serviço Nacional de Informações (SNI); em 1969, foi Chefe do Gabinete Militar da Presidência do Governo Médici; com Geisel, foi chefe do SNI.

Figueiredo era, portanto, “uma ‘ponte’ entre os castelistas e os amigos de Médici” (SKIDMORE, 1988, p. 410); devido seu histórico, apostava-se em sua habilidade política em tempos de sistema político mais aberto.

Seu Ministério demonstrava mais continuidade nos atos, medidas e procedimentos do que ruptura. Mário Henrique Simonsen, anterior Ministro da Fazenda, recebeu a pasta do Planejamento. Delfim Netto ocupou o Ministério da Agricultura, de 15 março a 15 de agosto de 1979, quando ocupou a pasta do Planejamento no lugar de Simonsen. A Educação contou, além de três interinos, com 3 (três) Ministros: Eduardo Mattos Portella (15 de março de 1979 a 27 de novembro de 1980), Rubem Carlos Ludwig (27 de novembro de 1980 a 24 de agosto de 1982) e Esther de Figueiredo Ferraz (24 de agosto de 1982 a 15 de março de 1985).

Para Skidmore (1988, p. 411), o mais influente do Governo foi o General Golbery, Chefe do Gabinete Civil, cuja autoridade parecia garantir que o plano de liberalização Geisel-Golbery continuaria.

Quanto ao Ministério, enfim, três aspectos centrais o aproximava de seu antecessor:

[...] Primeiro, nenhum dos seus membros tinha significativa projeção política autônoma. Possuí-la parecia quase uma desqualificação. Segundo, o Ministério tinha leve inclinação reformista, presumivelmente parte de uma estratégia para combinar a liberalização política com pequenas doses de reforma sócio-econômica. Terceiro, no Ministério era pequeno o número de militares. (SKIDMORE, 1988, p. 412).

Figueiredo enfrentou a greve dos metalúrgicos do ABC paulista, em março de 1979, onde 160 mil membros paralisaram as atividades. Essa greve estabeleceu alguns precedentes inéditos (SKIDMORE, 1988, p. 416-417):

1. O surgimento de novos líderes sindicais, distintos dos *pelegos* apoiados pelo governo de 1964;
2. Estabeleceu-se a disposição, de alguns empregadores, de negociar diretamente com os trabalhadores;
3. Evidenciou-se a solidariedade aos trabalhadores demonstrada, sobretudo, por elementos externos ao movimento, tais como a Igreja, grupos leigos e profissionais da classe média.

Estimulados pela greve dos metalúrgicos, dentre outros fatores (como, por exemplo, a inflação que saltou de 41 por cento, em 1978, para 77 por cento, em 1979), entre janeiro e outubro de 1979, houve mais de 400 greves: motoristas de ônibus; professores; trabalhadores da construção civil; garis; trabalhadores da siderurgia, portuários, transportes, dentre muitas outras categorias profissionais. Como um dos resultados mais imediatos dessas greves foi que “muitos desses empregados (professores, funcionários civis) pertenciam à classe média e suas greves deram legitimidade aos protestos econômicos das diferentes categorias” (SKIDMORE, 1988, p. 417).

A crise do petróleo de 1973, até então, não afetou o alto crescimento do País em virtude do aumento de empréstimos tomados no exterior. A alta taxa de inflação (além dos 40 por cento de 1978) evidenciava a situação emergente: era preciso desacelerar a economia.

Nesse contexto, de um lado, Simonsen diagnosticava e anunciava a necessária contenção e, de outro, Delfim prometia novo “milagre” e a manutenção do crescimento.

O III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1986) apregoava o aumento dos investimentos, da produção e do emprego combinados à redução da inflação, cuja meta ficou estabelecida nos patamares dos anos 1970, ou seja, entre 15 e 20 por cento. Delfim repetiria o êxito passado?

[...] No fim de 1979 a resposta veio parcialmente. Os indicadores econômicos eram mistos. O PIB crescera a 6,8 por cento, a melhor taxa desde 1976. Mas a inflação disparara para as alturas dos 77 por cento, quase o dobro da taxa de 1978 e a mais alta de qualquer ano desde 1964 (SKIDMORE, 1988, p. 421).

Além disso, acrescenta Skidmore (1988, p. 421), o *déficit* em conta corrente passara de US\$ 7 bilhões (1978) para US\$ 10,5 bilhões (1979) e o ingresso de capital estrangeiro caíra de US\$ 10,1 bilhões (1978) para somente US\$ 6,5 bilhões (1979). O diagnóstico de Simonsen parecia comprovado.

No campo político, em agosto de 1979, o Congresso aprovou a “Lei da Anistia”. Foram beneficiados todos os presos ou exilados por crimes políticos, excluídos os culpados por “atos de terrorismo” e de resistência armada ao Governo. A anistia também restabelecia os direitos políticos das vítimas dos “Atos Institucionais” (SKIDMORE, 1988).

Estavam de volta ao país Leonel Brizola, Luís Carlos Prestes, Miguel Arraes, Márcio Moreira Alves e Francisco Julião. A anistia, conseqüentemente, “[...] foi um poderoso tônico na atmosfera política, dando imediato reforço à popularidade do presidente” (SKIDMORE, 1988, p. 424).

No Governo Figueiredo assistiu-se ao terrorismo de direita. Bombas explodiram em bancas de jornais, na sede da Ordem dos Advogados (matando uma mulher) e a mais emblemática, o incidente do Riocentro, quando uma bomba explodiu em um carro com um sargento e um capitão, ambos do DOI-CODI, em trajes civis (SKIDMORE, 1988).

Ainda na esfera política, em 1979, com o fim do sistema bipartidário surgiram novos partidos. A ARENA reagrupou-se como Partido Democrático Social (PDS) e a maior parte do MDB como Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Surgiram, ainda, novos partidos de oposição: Partido Trabalhista Brasileiro (PTB); Partido Democrático Trabalhista (PDT); Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Popular (PP). Por fim, saíram da clandestinidade o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Comunista do Brasil (PC do B).

Em maio de 1980, o Governo recuou da abertura, ao cancelar as eleições municipais daquele ano, devido ao grande número de prefeitos e vereadores pertencentes ao PDS. Desse modo, a derrota no pleito seria certa.

As eleições foram marcadas para 1982, quando seriam eleitos diretamente governadores estaduais, um terço do Senado, membros da Câmara e de todas as Assembléias Legislativas: “na opinião do governo, o PDS, não a oposição, seria beneficiado com tantas eleições em um mesmo dia” (SKIDMORE, 1988, p. 432).

Nesse pleito eleitoral de 1982, a oposição recebeu 59 por cento do total dos votos populares, embora não tenha alcançado a maioria do Congresso ou no Colégio Eleitoral que escolheria o sucessor do presidente. Na Câmara, toda a oposição junta (PMDB, PDT, PTB e PT) obteve 240 assentos contra 235 do PDS e no Senado, apenas, 23 contra 46 dos governistas. No Colégio Eleitoral, o PDS ficou com 356 e a oposição reunida 330 (SKIDMORE, 1988). Esse resultado expressava o seguinte:

[...] Primeiro, o partido do governo perdera a maioria absoluta na Câmara dos Deputados. Se a oposição votasse unida podia vetar qualquer lei proposta pelo governo (embora o Planalto contasse com o decurso de prazo se não houvesse votação). Segundo, mesmo para manter sua relativa força no Congresso e no colégio eleitoral, o governo tinha que depender fortemente dos estados menos populosos e menos desenvolvidos, onde os governos poderiam colocar a máquina de favores públicos a serviço do PDS para a obtenção de votos (SKIDMORE, 1988, p. 454).

Nos estados, os resultados das eleições revelaram que a oposição fez governadores no Centro-Sul (PDT e PMDB), enquanto o PDS ficou, principalmente, com o Nordeste e os estados escassamente povoados do oeste, exceto Santa Catarina e Rio Grande do Sul (SKIDMORE, 1988).

No campo econômico, convém destacar que o Brasil mergulhou em sua mais grave recessão em 30 anos:

Delfim Netto, João Figueiredo e o sexto governo revolucionário achavam-se agora no pior dos mundos possíveis. O crescimento econômico, meta consensual da elite, acabara. O Brasil era agora apenas mais um suplicante das boas graças do FMI [...] durante 15 anos eles [os governos militares] não tiveram necessidade do FMI. A crise da dívida acabou com isso. (SKIDMORE, 1988, 452).

Desde a moratória mexicana, em agosto de 1982, com o susto financeiro internacional, provocado pela crise de pagamento da dívida externa em quase toda

a América Latina e no Terceiro Mundo, a necessidade de evitar a inadimplência externa suplantou todas as demais metas econômicas: “PIB, produção industrial, emprego, bem-estar social, tudo ficou subordinado à descoberta de dólares para pagar os juros da dívida” (SKIDMORE, 1988, p. 458).

A “Carta de Intenções” que o Governo Figueiredo assinou com o FMI possuía uma fórmula já bastante conhecida: reduzir a taxa de expansão da base monetária, apertar o crédito, diminuir o *déficit* do setor público, fazer desvalorizações mais freqüentes, eliminar subsídios e restringir aumentos salariais. Em 1983, acompanhando a recessão, a inflação atingiu a taxa de 211 por cento.

O campo cultural foi fortemente influenciado pelo movimento político. A realização de grandes greves, iniciadas no ABC paulista sob o comando do líder sindical Luís Inácio Lula da Silva, levou a discussão política e a luta pela democracia para fora dos gabinetes e dos pequenos círculos de militantes e intelectuais:

[...] renova-se o ímpeto de participação política mais intensa, passando de uma fase de resistência para uma fase mais crítica e agressiva, na medida em que as massas voltavam ao primeiro plano da vida nacional e, com isso, mudando completamente a correlação de forças entre a sociedade civil democrática e o Estado, dominado por um regime autoritário e coercitivo (NAPOLITANO, 2008, p. 121).

Com a revogação do AI-5, em 1979, e o fim da censura prévia, a cultura brasileira se expandiu: “músicas, peças de teatro e, sobretudo, livros de ficção, reportagem e ensaios históricos puderam ser publicados” (NAPOLITANO, 2008, p. 121).

No mercado editorial, os destaques são para *O que é isso companheiro?* (Fernando Gabeira) e *Os carbonários* (Alfredo Sirkis), ambos escritos por ex-guerrilheiros. Nesse campo, surgiram a “política do corpo”, a “luta ecológica” e a “luta pela conquista de direitos das minorias”, temas da nova esquerda dos anos 1980. Memórias de exilados e livros de humanidade dominavam o mercado (NAPOLITANO, 2008).

Napolitano (2008) estrutura a imprensa escrita, na segunda metade dos anos 1970, em *grande imprensa* e *imprensa alternativa*. Na primeira, encontram-se os jornais pertencentes às grandes empresas de comunicação e, na segunda, jornais independentes conhecidos como tablóides. A imprensa alternativa, ainda, encontrava-se subdividida em *jornais mais politizados* (*Opinião, Movimento,*

Repórter, Coojornal, Em tempo) e jornais mais comportamentais (*O Pasquim, O Bondinho*).

Surgiram as “patrulhas ideológicas”. O termo foi cunhado por Cacá Diegues, ao sentir-se policiado pela crítica cinematográfica de esquerda que reclamava um posicionamento político mais definido nos filmes do cineasta. Mais tarde, Caetano Veloso e Gilberto Gil se utilizaram da expressão para contra-atacar a crítica e o público da esquerda ortodoxa. Enfim,

[...] estes artistas reconheciam a necessidade de realizar obras críticas, mas, para eles, o principal compromisso da arte deveria ser o de representar as diversas facetas da condição humana e da sociedade, sem se prender a uma linha político-partidária específica, considerada mais justa do que as outras (NAPOLITANO, 2008, p. 123).

Os diversos *shows* de grandes eventos, como por exemplo, *shows* de Primeiro de Maio, Dia do Trabalho, Campanha Popular pela Anistia, contavam com a participação da maioria dos artistas (músicos, literatos, poetas, cineastas, artistas de teatro). A MPB, especialmente, possuía papel central por atrair grande público para eventos nos quais eram transmitidas mensagens políticas e reivindicações da sociedade civil, como um todo, e dos trabalhadores, em particular (NAPOLITANO, 2008).

Napolitano (2008, p. 124) localiza, entre 1977 e 1985, o auge de uma significativa “cultura independente e alternativa” caracterizada por posturas comportamentais frente à nova conjuntura social e cultural que o país atravessava. Essa cultura apresentava seus ingredientes básicos: “o clima de abertura política, a presença avassaladora de uma indústria cultural cada vez mais sofisticada e as novas perspectivas libertárias abertas pelo Partido dos Trabalhadores”.

Por fim, o presente capítulo 2 analisou o contexto político e sociocultural no qual tem início a implantação, a normatização e a institucionalização da pós-graduação *lato sensu* no Brasil. O sentido *modernizante-conservador*, construído no período antecedente ao golpe, orientado pelos *interesses multinacionais e associados* foi tornado com efeito nos governos militares.

Nesses anos de aversão à democracia, impôs-se o consenso de que a educação era o veículo para o desenvolvimento industrial e para o crescimento econômico da nação. A aproximação do país aos grupos ligados aos interesses

modernizantes promoveu os *tecnoempresários* à condição de capazes e necessários para a condução do Brasil.

As pressões exercidas por mais vagas na educação superior resultarão nas políticas a serem descritas no capítulo seguinte.

Capítulo 3:

Configuração da Política de Pós-Graduação *Lato sensu*

3.1 Introdução

Uma vez determinado o contexto político e sociocultural, no qual a política de pós-graduação no Brasil foi delineada, o passo seguinte consiste na identificação de sua configuração por *dois caminhos*. No *primeiro – Dispositivos Legais que Configuraram a Política para a Pós-Graduação Lato sensu* –, busca-se compreender as políticas educacionais, sobretudo, as destinadas para o ensino superior, a fim de problematizar duas questões: Que dispositivos legais utilizados pelo Estado brasileiro configuraram uma política para a educação superior em consonância com o sentido modernizante do período? Como as ações e os dispositivos legais expressos no I PNPG e II PNPG contribuíram para a configuração de uma política para a pós-graduação *lato sensu*?

Esse percurso busca evidenciar a configuração da educação superior brasileira com os Decretos-Leis nº 53/66 e nº 252/67 e a Lei nº 5.540/68. Essa última foi fruto de um Grupo de Trabalho, constituído no CFE, que contou com a participação do Conselheiro Newton Sucupira, relator do principal Parecer da pós-graduação no Brasil.

A mudança na estrutura material e pessoal da universidade refletiu a modernização perseguida pelo Estado. De um lado, o Estado utilizou como ferramenta expurgos, cassações, impedimentos legais; e, de outro, as resistências consistiam no revigoramento do movimento estudantil.

Com o Programa de Ação Econômica do Governo – 1964-1966 (PAEG), a educação passou a ser considerada *capital humano* e a educação superior cumpria a tarefa de contribuir para o desenvolvimento econômico do país.

O Decreto-Lei nº 53/66 deu início à necessária reforma da educação superior. Pouco tempo depois, o Decreto-Lei nº 252/67 complementou o anterior e, então, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram desmembradas, instituíram-se os departamentos e o sistema de créditos, dentre outras alterações.

As principais ações dos militares para a transformação da universidade foram três. A primeira, em 1967, deu-se com a instituição de uma Comissão Especial para dar fim à crise estudantil instalada; dessa originou o Relatório Meira Mattos. A segunda, em 1963, referia-se ao desembarque de quatro consultores norte-americanos no país com a finalidade de prestarem assistência ao ensino superior direcionando-o, conforme interesse global da USAID. O *higher education team*, como ficou conhecido, produziu um Relatório (*Gardner Report*) que considerou a educação superior *chave* para a construção de uma sociedade democrática e mais próxima dos EUA. A terceira razão, em 1965, deveu-se ao primeiro de um conjunto de Convênios entre o MEC e a USAID, voltados, basicamente, para assessoria ao planejamento do ensino superior.

Ainda no primeiro caminho, o Decreto nº 62.937/68 instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) visando acelerar a reforma da Universidade brasileira em direção à modernização almejada. Com pouco mais de 30 dias de atividades, o Grupo finalizou seu trabalho, apresentou seu Relatório que culminou na Lei nº 5.540/68 – Lei da Reforma Universitária.

O *segundo caminho* percorrido pelo Capítulo 3 possui o objetivo de analisar como os dispositivos legais Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77 e Resolução CFE/C.P. nº 12/83, emanados pela ditadura militar, configuraram uma política pública para a pós-graduação *lato sensu*. E busca problematizar a seguinte questão: considerando cada um de seus momentos, como se delineou a política para a pós-graduação *lato sensu*, a partir da Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77 e Resolução CFE/C.P. nº 12/83?

Nesta etapa do percurso, serão analisados todos os dispositivos legais emanados pelo Estado, no período que contribuíram para configurar uma política para a pós-graduação *lato sensu*. São eles: Resoluções e Pareceres do Conselho Federal de Educação; Decretos-Lei e Leis; Seminários; Planos Nacionais de Pós-Graduação (I e II) e outros. Juntos esses dispositivos legais compreendem *três*

momentos da modalidade no país, que correspondem a suas fases de implantação e normatização e institucionalização da política de pós-graduação *lato sensu*⁷⁵.

3.2 Dispositivos Legais que Configuraram a Política para a Pós-Graduação *Lato sensu*

Dois Decretos-Leis (nº 53/66 e nº 252/67) e a Lei nº 5.540, de novembro de 1968, configuraram a educação superior brasileira. O anteprojeto dessa lei foi elaborado por um grupo de trabalho do qual fizeram parte membros do Conselho Federal de Educação, dentre esses Newton Sucupira e professores universitários.

O modelo organizacional proposto para a educação superior brasileira foi o norte-americano. Segundo Cunha (1988, p. 18), a modernização do ensino superior em direção a esse modelo norte-americano, “já vinha ganhando terreno lenta, mas solidamente, desde os anos 40”. Para o autor, a modernização do ensino superior no Brasil, segundo os padrões vigentes nos EUA, tem sido associada ao golpe militar de 1964, como se este fosse sua *causa*, com a intermediação de consultores estrangeiros. Contudo, o autor defende a existência de um projeto para o ensino superior elaborado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), antes de 1964, como comprovação de seu argumento. Ainda assim,

sem descartar a influência desses assessores [consultores estrangeiros] e a relevância que teve, naquela luta, a identificação de um “inimigo externo”, encarnado na USAID, **é tempo de pôr esses acordos em seu justo lugar**. Não se trata de minimizar sua importância mas, isto sim, de trazer para o primeiro plano o papel de fatores internos, tantas vezes relegados (CUNHA, 1988, p. 21-22, grifo nosso).

Defende, portanto, que a concepção de universidade, nos moldes da norte-americana, não foi imposta pela USAID com a conveniência da burocracia da Ditadura, mas antes, foi perseguida, desde fins da década de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes: “quando os assessores

⁷⁵ Ver 3.1 Política de Pós-Graduação *Lato sensu* no Brasil: tipificação em momentos, a partir de seus dispositivos legais, p. 28.

norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas idéias” (CUNHA, 1988, p. 22).

A modernização do ensino superior consistia, basicamente, na radical mudança de organização dos recursos materiais e pessoais da universidade: ao invés de *faculdades*, seriam agrupados em *departamentos*; ao invés de *cátedras*, pequenas unidades denominadas *disciplinas*:

[...] no nível da universidade, a agregação das disciplinas dava origem aos departamentos, por processos indutivos (ao contrário do processo dedutivo que originava a cátedra); no nível do estudante, resultava no currículo, mediante um sistema peculiar de contabilidade – o *crédito* (CUNHA, 1988, p. 18, grifo nosso).

Os conflitos políticos durante os primeiros anos do regime militar instituído com o golpe de 1964 são, para Cunha (1988, p. 19), o motor da modernização do ensino superior, culminando na Lei nº 5.540/68: “[...] esses conflitos consistiam na imposição de medidas restritivas às instituições de ensino superior pelo governo autoritário, contra as quais se interpunham as mais diversas resistências”. De um lado, segundo ainda o autor, as *medidas restritivas* assumiam diversos tipos, desde a demissão de reitores e diretores, a expulsão de professores e estudantes, até o impedimento legal de certas experiências específicas de modernização e, de outro, as *resistências* consistiam no revigoramento do movimento estudantil até a rejeição aos consultores norte-americanos.

O Programa de Ação Econômica do Governo – 1964/1966 – (PAEG), apresentado em maio de 1965, considerou pela primeira vez no país a educação como “capital humano”. A orientação para o ensino superior deveria ser conduzida por um critério econômico regionalizado considerando: “[...] a demanda dos três setores da produção; as condições de eficácia das instituições de ensino; e, principalmente, as ‘condições mínimas do fator organização, compreendendo estruturação, sistema de funcionamento e recursos financeiros’” (CUNHA, 1988, p. 71).

A orientação economicista do PAEG estava em consonância com as perspectivas dos novos detentores do poder no campo educacional⁷⁶, sendo coroada com as recomendações da I Conferência Nacional de Educação, realizada

⁷⁶ Como exemplo, Cunha (1988, p. 72) mostra a instituição pelo governo federal, em 1964, das Conferências Nacionais de Educação em substituição às promovidas pela Associação Brasileira de Educação, desde 1927.

em Brasília, de 31 de março a 2 de abril de 1965⁷⁷, segundo a qual seria conveniente para o país adotar como referência técnicas e modelos utilizados no planejamento por outros povos. Para tanto, recomendou a cooperação internacional, com base na experiência, para assistência técnica ao planejamento (CUNHA, 1988, p. 73). Abrem-se, portanto, canais de aproximação do Brasil com USAID, OEA, Unesco e outras possibilidades.

As idéias do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) foram aprofundadas em um Simpósio sobre Reforma da Educação, promovido entre dezembro de 1964 a janeiro de 1965. Como resultado,

o modelo proposto para o ensino superior brasileiro nos textos preliminares, preparados para o simpósio, era o vigente nos EUA, às vezes difratado pelos “países europeus” ou oculto pelos “países ocidentais”. A estrutura administrativa e pedagógica das universidades norte-americanas era enaltecida. Delas se propunha copiar ou adaptar vários aspectos como, por exemplo, os *colleges* e os *teachers colleges*. O curso de graduação deveria ser fragmentado em três: o bacharelado superior, a licenciatura e o doutorado [...] (CUNHA, 1988, p. 74).

Cunha lembra que Raymundo Moniz de Aragão, Ministro da Educação do Governo Castelo Branco, foi quem “abriu caminho para que a reforma das universidades federais se desenvolvesse segundo os padrões de modernidade já firmados na Universidade de Brasília” (CUNHA, 1988, p. 77). A baixa “produtividade” das universidades teria levado o Ministro, em agosto de 1966, a solicitar parecer do Conselho Federal de Educação sobre a reformulação das universidades federais, o que “após o surpreendente curto intervalo de cinco dias, o CFE respondeu à solicitação do ministro com um anteprojeto de lei, justificado por um parecer-indicação relatado por Valnir Chagas” (CUNHA, 1988, p. 79). Esse Anteprojeto de Lei iria se transformar no Decreto-Lei nº 53, de 8 de novembro de 1966.

O Decreto-Lei com 12 (doze) artigos fixou princípios e normas de organização para as universidades federais, destacando-se, dentre outras: a preservação da unidade ensino e pesquisa, bem como a necessidade da plena utilização dos recursos materiais e humanos (Art. 1º); a separação do ensino voltado para a formação profissional da pesquisa aplicada em áreas distintas (Art. 2º); o desmembramento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (Art. 4º); a fixação

⁷⁷ Da qual participaram o Ministro da Educação, os diretores de divisões e de institutos do MEC, os membros do CFE, os secretários de educação e membros dos conselhos estaduais de educação, os reitores de universidades, dentre outros (CUNHA, 1988, p. 72).

de prazo de 180 (cento e oitenta dias) para a reestruturação das universidades federais (Art. 6º e 7º).

Pouco tempo depois, em 28 de fevereiro de 1967, esse Decreto-Lei foi complementado pelo Decreto-Lei nº 252 que, dentre outras, instituiu os *departamentos*, como subunidades universitárias (Art. 2º); limitou a criação de cursos aos recursos humanos e materiais existentes, o que, apenas, em caráter excepcional, seria permitido extrapolar (Art. 9º). Para Cunha, de todas as mudanças estruturais, a mais grave foi a divisão do espólio das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras:

Num texto escrito em 1972, Newton Sucupira rememorou as razões que, no seu entender, levaram à fragmentação das FFCLs [Faculdades de Filosofia Ciências e Letras]. A extrema especialização do saber científico moderno tornaria impraticável a reunião, na mesma unidade, de disciplinas tão diversas. A heterogeneidade da congregação de uma FFCL, reunindo professores de uma dezena de áreas, ignorando-se uns aos outros, evidenciaria tal impossibilidade prática. [Contudo,] É estranho que, coerentemente com esse diagnóstico, aquele conselheiro não tivesse proposto, também, a fragmentação dos conselhos universitários, por certo ainda mais heterogêneos do que as congregações das FFCLs (CUNHA, 1988, p. 80).

Essa dimensão da reforma universitária foi sumariamente contrariada por pesquisadores, professores e estudantes das mais diversas áreas que se reuniram na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em atividades que, distintamente, privilegiavam a colaboração acadêmica e o caráter interdisciplinar do conhecimento, sem se descuidarem da concomitante e progressiva especialização dos saberes (CUNHA, 1988).

Newton Sucupira, protagonista dessa dimensão da reforma universitária, buscou fragmentar o conhecimento. Em um Seminário⁷⁸, Sucupira buscou o fundamento epistemológico dessa meta, cuja linha de raciocínio desembocava no modelo da Universidade de Brasília, onde a “antiga” FFCL se desmembrou em Institutos ou Faculdades isoladas ou departamentos de Unidades⁷⁹ e a Pedagogia

⁷⁸ III Seminário de Assuntos Universitários, realizado pelo Conselho Federal de Educação, em agosto de 1968 (CUNHA, 1988, p. 81).

⁷⁹ A UnB possui, atualmente (2009), organicamente estruturados, aproximadamente: 15 (quinze) Centros; 27 (vinte e sete) Núcleos; 22 (vinte e duas) Unidades Acadêmicas; 57 (cinquenta e sete) Departamentos; 5 (cinco) Decanatos; 7 (sete) Secretarias; 9 (nove) Diretorias; 6 (seis) Órgãos Complementares.

cresceu até a estatura de Faculdade e possuía, ainda, a possibilidade de assumir o formato dos *teachers' colleges* das universidades norte-americanas (CUNHA, 1988).

O fato, lembra Cunha (1988, p. 82), era que independente da aceitação desses pressupostos epistemológicos pelos membros do Conselho Federal de Educação, “a morte daquelas faculdades [FFCL] era aceita como um fato consumado”⁸⁰. Para o autor, a fragmentação das FFCL não se deveu à superação dos pressupostos filosóficos, como Sucupira defendia, nem tampouco à redenção de Valnir Chagas ao modelo, mas sim, “[...] resultou da ação dos pedagogos do Conselho Federal de Educação, interessados na autonomização de sua atividade profissional no âmbito das universidades” (CUNHA, 1988, p. 83).

Presentes no Conselho Federal de Educação, Newton Sucupira, Valnir Chagas e Anísio Teixeira convergiam quanto à necessidade da transformação das FFCL em Institutos, o que convergia também, com interesses de grupos dentro das grandes universidades, bem como fora delas preocupados em impedir a “contaminação política” dos estudantes:

a preservação da esterilidade ideológica dos estudantes de Pedagogia, assim como dos de Letras e dos que buscavam a licenciatura em outras matérias, visa manter o professorado da escola de 2º grau a salvo das posições contestadoras diante do ensino e da sociedade (CUNHA, 1988, p. 83).

A *autonomização das Faculdades de Educação* (CUNHA, 1988, p. 85) levou-as a desenvolverem estudos em campos do saber distintos, em função da integralização de seus currículos, bem como contribuiu para “o rebaixamento (ou a não melhoria) da qualidade do ensino e da pesquisa no campo educacional”.

A configuração social, política e econômica em curso no Brasil, impulsionou a demanda pela educação superior. O crescimento da população urbana, a industrialização, o aumento nos requisitos educacionais para a ocupação de postos de trabalho, em função do aumento da oferta, dentre outros, foram fatores do aumento da procura por estudos de nível superior (CUNHA, 1988).

O anseio das camadas médias por educação superior não foi ignorado pelo governo: “como ‘recompensa’ política, primeiro, e por efeito de reivindicações,

⁸⁰ Cunha (1988, p. 82) lembra ainda que Valnir Chagas, outro importante protagonista das políticas educacionais do período, inicialmente grande defensor do modelo de FFCL da USP, alguns anos mais tarde abandonou suas posições filosóficas, não acreditando ser a FFCL o *coração* da universidade. Passou a defender, assim, a recém-nascida Faculdade de Educação como *base* da universidade.

depois, o MEC passou a induzir as universidades federais a aumentarem as vagas [...]” (CUNHA, 1988, p. 88). Contudo, havia cada vez mais recusados do que admitidos nas Instituições de Ensino Superior, com isso,

à medida que o movimento estudantil ganhava força, alimentado pela demanda reprimida e pelas condições de ensino insatisfatórias, generalizava-se a idéia de que todo o ensino superior precisava passar por uma reforma geral (CUNHA, 1988, p. 91).

Passados os dois anos iniciais do golpe de 1964, período no qual as medidas do governo foram exclusivamente repressivas, a atenção sobre a educação brasileira constatou a precariedade da situação do ensino e a ausência de diretrizes nesse campo⁸¹. Com o aprofundamento da crise político-econômica do país e a radicalização do movimento estudantil, os militares passaram dos *seminários* para a *ação direta de intervenção*: “deixaram de perguntar o que a universidade *podia* fazer pela segurança nacional, para dizer como aquela havia se transformado num problema para esta, o qual cumpria a eles resolver” (CUNHA, 1988, p. 94).

O Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967 instituiu uma comissão especial, em substituição ao Ministro da Educação Tarso Dutra, com a finalidade de dar resposta à crise estudantil instalada. Ao fim de três meses de trabalho, o Relatório Meira Mattos⁸², como ficou conhecido, cobriu área mais ampla que o determinado pelo Decreto (CUNHA, 1988).

Para o Relatório, o ensino superior estava passando por um verdadeiro “clima de falência de autoridade”, decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, em virtude da instituição da autonomia administrativa e disciplinar das universidades e escolas isoladas, além do “excessivo” poder atribuído ao Conselho Federal de Educação (CUNHA, 1988).

Em direção ao “princípio de autoridade”, o Relatório tornou reitores e diretores responsáveis pela *disciplina* de professores, funcionários e estudantes; retirou o papel dos conselhos universitários e das congregações; definiu que a escolha de diretores e reitores seria livre para o Presidente da República dentre os professores

⁸¹ Cunha (1988, p. 91-94) relatou a realização de um Seminário promovido pela Universidade do Estado da Guanabara e a Escola de Comando e Estado Maior do Exército, no período de 19/10 a 11/11/66, momento no qual 200 pessoas estiveram reunidas para debater sobre Educação e Segurança Nacional. Como principais resultados desse Seminário incluem-se a delimitação da Disciplina *Estudos de Problemas Brasileiros*, tornada mais tarde obrigatória sua inclusão nos currículos dos cursos superiores de graduação e pós-graduação e, o embrião do Projeto Rondon.

⁸² O relatório recebeu o nome do presidente da comissão, General-de-Brigada Carlos de Meira Mattos (CUNHA, 1988).

catedráticos efetivos; e promoveu o enfraquecimento do poder do CFE, dentre outras (CUNHA, 1988).

Cunha (1988, p. 100) atesta que parte do Relatório se dedicou à análise dos pontos críticos do sistema educacional reconhecendo legítimas as aspirações estudantis que eram utilizadas pelas esquerdas como álibi para agitação.

Segundo o autor (1988, p. 100-103), foram três as linhas pelas quais Meira Mattos procurou retirar as “minorias esquerdistas” da atuação do movimento estudantil:

- 1) Em consonância com as idéias do período, o relatório sugeriu a reforma da estrutura do Ministério da Educação, como estratégia para a coordenação efetiva, compreendida como a subordinação de todos os órgãos do MEC a, apenas, cinco grandes órgãos técnicos diretamente subordinados ao Ministro;
- 2) Retomando as principais linhas de modernização do ensino superior – Decretos-Leis n^{os} 53/66 e 252/67 –, a instituição do regime de créditos permitiria a otimização dos recursos, aumentando a produtividade e, portanto, o número de vagas nos estabelecimentos públicos existentes, acompanhado de uma política de expansão das matrículas;
- 3) O MEC deveria promover a melhoria da qualidade do ensino de 2^o Grau, incluindo aí, o controle sobre as anuidades das escolas particulares e a edição de livros didáticos padronizados. Com isso, esse nível de ensino cumpriria sua função de preparação para o ensino superior.

Além dessas medidas, o Relatório sugeriu a abertura de novas fontes de financiamento para a expansão do ensino. Uma dessas seria a supressão da gratuidade do ensino superior público (CUNHA, 1988).

Em síntese, o Relatório Meira Mattos, primeiramente, definiu *medidas repressivas* para o movimento estudantil, a seguir, *medidas propiciadoras da expansão e modernização* da educação superior. Mas também definiu meios e modos de tomar a hegemonia do movimento estudantil das esquerdas.

O *Higher Education Team* também protagonizou as políticas educacionais no período. Constituído em 1963, com o desembarque de quatro consultores norte-americanos no Brasil, possuía como objetivo “descobrir meios para adequar a assistência ao ensino superior à estratégia geral da USAID e opinar sobre a

conveniência de se organizar um programa especificamente voltado para o ensino superior” (CUNHA, 1988, p. 168).

Seu diagnóstico revelou um ensino superior inadequado, fora de sintonia com a moderna sociedade brasileira, excetuando-se o Instituto Tecnológico de Aeronáutica e a moderna Universidade de Brasília, recém-inaugurada (1962). Via de regra,

os currículos eram rígidos; a maioria dos professores só dedicava umas poucas horas por semana à universidade; faltavam equipamentos nos laboratórios; as bibliotecas eram pequenas, inadequadas e mal organizadas; os edifícios eram mal utilizados; as condições de ingresso eram tão severas que não se chegava a completar as vagas; a grande maioria dos estudantes só freqüentava a universidade uma parte do dia, como se trabalhassem em regime de tempo integral; os livros e outros materiais didáticos eram escassos [...] (CUNHA, 1988, p. 169).

Apesar da interrupção de seus trabalhos com o golpe de 1964, o grupo produziu um Relatório conhecido como *Gardner Report*. No contexto da Guerra-Fria, o Grupo afirmava que a educação superior era a *chave* para uma sociedade democrática e mais próxima dos EUA. Em função disso, recomendou que a assistência ao ensino superior não se subordinasse a outro programa, constituindo-se em um programa próprio (CUNHA, 1988).

O relatório orientou a USAID a apoiar o planejamento da reforma da educação superior, oferecendo assistência ao MEC, ao CFE e aos Conselhos Estaduais de Educação; a incluir brasileiros no planejamento e execução, isto é, compor equipes mistas de trabalho; a organizar uma Conferência de Reitores Universitários e Diretores de Institutos, financiada pela USAID; dentre outros (CUNHA, 1988, p. 171).

Projetos antigos continuaram em execução, sendo prorrogados ao longo do período. Sucessivos Acordos, em particular, enfatizaram a pós-graduação, prevendo a ida de bolsistas brasileiros para as universidades norte-americanas, bem como o fornecimento de equipamentos e serviços de consultoria dos EUA. Para Cunha (1988, p. 173), “foram os cursos de pós-graduação, como já se fazia antes de 1964, os maiores beneficiados pela assistência técnica e financeira da USAID depois desta data”.

A formação de professores universitários com títulos de mestres e doutores aumentou significativamente, após essa orientação, com a ida de brasileiros para os

EUA⁸³. Nesse contexto, surge a organização de uma equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior, reunindo técnicos brasileiros e norte-americanos, por meio de convênios conhecidos como *O Convênio MEC-USAID*.

A recomendação, portanto, do *Higher Education Team* para que a USAID oferecesse assistência técnica ao MEC para o planejamento da reforma do ensino superior foi levada a cabo. De toda sorte, não há consenso quanto à assistência para tal fim ir ao encontro das expectativas da burocracia educacional dominante após o golpe ou ser oferecimento (imposição) da USAID, conforme já mencionado⁸⁴.

De qualquer forma, em junho de 1965 foi firmado Convênio entre o MEC (Diretoria do Ensino Superior) e a USAID, visando à constituição de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior – EPES –, com recursos financeiros dos dois países, por um período de dois anos (CUNHA, 1988). Com base no relatório do *Higher Education Team*, o Convênio possuía como finalidade:

- 1) Elaboração de planos exeqüíveis para a ampliação e a reestruturação do sistema educacional de ensino superior para o período de 1965-70;
- 2) Criação de um mecanismo eficiente para desenvolver planos a curto e longo prazo;
- 3) Criação de um quadro de técnicos brasileiros em planejamento educacional de modo que o MEC pudesse levar avante esse planejamento em bases contínuas e progressivamente mais elevadas (CUNHA, 1988, p. 175).

A EPES, composta por “cinco educadores de alto nível”⁸⁵ e por cinco assessores norte-americanos, trabalharia 24 meses com competência bastante ampla, abrangendo desde a direção da transformação do ensino superior, em consonância com as necessidades do desenvolvimento do país, passando por currículos, métodos de ensino, estruturas de organização e outras (CUNHA, 1988).

Em maio de 1967, novo Convênio foi firmado entre MEC-USAID visando à “assessoria ao planejamento do ensino superior”. A anterior EPES (Equipe de Planejamento do Ensino Superior), portanto, foi substituída pela Equipe de

⁸³ Apenas a USAID concedeu 3.800 bolsas de estudo a brasileiros no período de 1965-70 (CUNHA, 1988, p. 174).

⁸⁴ Cunha (1988, p.174-175) optou pela primeira, uma vez que o *Higher Education Team*, em seu trabalho, consultou a *key Brazilian educators*. Além disso, essa tese ganha reforço com o depoimento de um alto funcionário federal afirmando, em entrevista, que a iniciativa de “cooperação técnica e financeira internacional” partiu do Ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda, do Governo Castello Branco.

⁸⁵ Newton Sucupira e Valnir Chagas, inicialmente, não fizeram parte dessa equipe, mas com a recusa dos membros indicados, mais tarde foram incorporados como membros do CFE (CUNHA, 1988).

Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES)⁸⁶ que, no prazo de dois anos, deveria *colaborar*⁸⁷ com o planejamento do ensino superior em andamento, conduzido pelo MEC e, ainda, contava com a participação do CFE.

Nesse contexto, Newton Sucupira e Valnir Chagas assumem o protagonismo na elaboração da política educacional no período, com seus nomes constando como colaboradores do Relatório da EAPES, bem como com a convergência de idéias quanto a temas fundamentais, tais como, o reconhecimento de novas escolas isoladas (CUNHA, 1988).

Rompido unilateralmente pelos EUA, face às reações contra a interferência da USAID na universidade brasileira, o Convênio apresentou um volumoso Relatório como produto das atividades da EAPES. Desse Relatório destacam-se:

1. A projeção do número de alunos do ensino superior;
2. A proposição de uma espécie de *community colleges*, onde faculdades municipais ou comunitárias (algo em torno de 90 instituições, sendo que dessas umas 15 ou 20 emitiriam diplomas) espalhadas pelo país, responderiam pelos dois primeiros anos da educação superior. Sugeriu ainda, que uma ou duas dessas instituições deveriam elaborar programas de pós-graduação;
3. A pouca ênfase dada ao regime de créditos⁸⁸;
4. A atenção para a apressada transformação do regime das universidades federais de autarquias para fundações⁸⁹;
5. A consideração de que os empréstimos externos não seriam tão vantajosos como parecia, por isso, o “grosso dos recursos” deveria vir mesmo de fontes internas⁹⁰;
6. A inexistência de uma universidade brasileira.

⁸⁶ “Enquanto que a primeira [equipe] seria constituída de brasileiros e norte-americanos (cinco de cada lado), a segunda seria composta apenas de quatro ‘educadores brasileiros de alto nível’, os mesmos que integrariam o Grupo Permanente de Planejamento da Diretoria do Ensino Superior do MEC” (CUNHA, 1988, p. 179).

⁸⁷ Ao contrário do objetivo do Convênio anterior que previa o “planejamento geral do ensino superior” (CUNHA, 1988, p. 181).

⁸⁸ O sistema universitário não possuía características que os exigiriam (CUNHA, 1988, p. 190-191).

⁸⁹ “[...] Hunter [um dos consultores] compara a adoção do regime de fundação à abertura da Caixa de Pandora: pode facilitar a resolução de problemas ou, simplesmente, converter um conjunto de problemas num conjunto diferente [...]” (CUNHA, 1988, p. 191).

⁹⁰ Na ausência de empréstimo, o Brasil disporia de benefícios potenciais para a Educação (CUNHA, 1988, p. 193).

Ao mesmo tempo em que promoviam o diagnóstico da educação superior brasileira, o trabalho dos consultores norte-americanos enfrentava a crítica de um movimento de massas, cujo refrão consistia em “Fora MEC-USAID” (CUNHA, 1988, p. 193). Parte dessas críticas, a propósito, foi respondida em *memorando* interno da EAPES:

Tendo sido o principal alvo da contínua publicidade negativa dada ao MEC-USAID, permitimo-nos uma ou duas palavras sobre o assunto: 1) Sentimo-nos muito lisonjeados pelo grau de influência que nos foi atribuído. Se tivéssemos tal poder, isto faria com que nos sentíssemos completamente inadequados para a tarefa e até mesmo atemorizados; 2) Uma parte das persistentes críticas foi justa, outra parte destinada deliberadamente a dar informações falsas. Com respeito a estas maliciosas informações falsas, pouco se pode fazer, exceto ignorá-las e continuar o trabalho que se julga ser importante; 3) O entusiasmo em confeccionar cartazes e pintar paredes sobre o MEC-USAID indica a existência em todo o Brasil de vivo interesse na educação superior, e concordamos com essa avaliação da importância do ensino superior (CUNHA, 1988, p. 194).

Mas essa oposição, por fim, influenciou o rompimento do Convênio por, uma vez mais, decisão unilateral da USAID.

Rudolph P. Atcon foi outro protagonista das políticas educacionais do período. Contratado pela Diretoria do Ensino Superior (MEC), paralelamente ao primeiro Convênio MEC-USAID (em junho de 1965), para “propor alterações estruturais que julgasse necessárias para as universidades brasileiras” (CUNHA, 1988, p. 204), visitou universidades pelo país e apresentou postura pessoal de natureza mais orientadora.

Tanto sua iniciativa, quanto o primeiro Acordo MEC-USAID foram considerados “intervenções imperialistas” na universidade brasileira e, portanto, alvos da forte mobilização social no período. “Maquiado” de caráter técnico, Atcon acreditava que os problemas fundamentais das universidades residiam na melhoria do corpo docente, na modificação dos currículos, na ampliação da pesquisa e na atualização do conteúdo das matérias ensinadas (CUNHA, 1988).

De todas as suas sugestões⁹¹, destacam-se (i) a orientação para a criação de um Conselho de Reitores – transformação da sugestão do *Higher Education Team*, de abril de 1964, quanto à criação de uma associação de universidades – onde, mais tarde, Atcon viria a se tornar seu primeiro secretário executivo e (ii) a

⁹¹ Ver Cunha (1988).

estruturação das universidades no modelo centros-departamentos, adotado pelo CFE como a estrutura mais adequada para a universidade brasileira (CUNHA, 1988).

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) nasceu como entidade civil de direito privado, ocupado por reitores em efetivo exercício do cargo em todas as universidades do País, com o objetivo de “promover o estudo e a solução dos problemas relativos ao desenvolvimento do ensino superior no Brasil” (CUNHA, 1988, p. 220).

Por envolver reitores e não universidades, o CRUB “driblava” a burocracia e, principalmente, o controle do MEC: “desde que houvesse uma entidade dotada da legitimidade conferida pelos reitores, a USAID transferiria recursos, driblando a burocracia do MEC, já ocupada, aliás, em assimilar os demais convênios” (CUNHA, 1988, p. 221).

Em 30 de junho de 1966, foi firmado um Convênio entre o MEC e a USAID visando à modernização da administração universitária. O Ministro da Educação designou o CRUB para executar as tarefas previstas. A falta de recursos para tal empreendimento levou a novo Convênio entre o MEC, a USAID e o CRUB, em 16 de março de 1967, cuja finalidade era de “[...] duplicar os recursos disponíveis para que o CRUB pudesse executar as tarefas previstas no convênio de 1966 entre o MEC e a USAID [...]” (CUNHA, 1988, p. 223).

Em dezembro de 1966, a USAID firmou um contrato com a Universidade de Houston para que fornecesse consultores para o CRUB a fim de, quando solicitados, auxiliassem em matéria de administração universitária (CUNHA, 1988).

Novo Convênio firmado entre o MEC, a USAID e o CRUB, em junho de 1968, destinou-se a reconhecer a Universidade de Houston, do Convênio anterior, para que o CRUB pudesse contratar diretamente os serviços dessa universidade. Os objetivos permaneceram os do Convênio anterior, entretanto menos ambiciosos (CUNHA, 1988).

Em outubro de 1968, mais um Convênio foi firmado entre o CRUB e a mesma universidade norte-americana, estendendo os limites do firmado dois anos antes: “o convênio previa que as despesas em dólares da Universidade de Houston, efetuados por conta de serviços de consultoria ao CRUB, fossem reembolsados, em dólares, pela USAID.” (CUNHA, 1988, p. 225).

Para Cunha (1988, p. 226), as orientações dos consultores foram bastante coerentes: “não pressuponho a existência de um gênio maligno que, invisível, os controlasse”. Contudo, contesta a utilização do modelo norte-americano como paradigma da universidade, isto é, departamentalização, cursos gerais não profissionais, cursos básicos, *colleges* municipais e outras aplicadas a qualquer universidade independente dos contextos nos quais elas se inserem.

Por fim, as reações à assistência técnica da USAID para a modernização do ensino superior se intensificaram em 1967:

o renomado politólogo da Washington University (Missouri) Irving Horowitz denunciou as antigas e estreitas ligações entre a Central Intelligence Agency – CIA e a Michigan State University, de onde vieram dois dos quatro membros da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, inclusive John Hunter, o de atuação mais marcante [...] (CUNHA, 1988, p. 233).

A partir de 1966, todos os Congressos da União Nacional dos Estudantes e os de certas Uniões Estaduais incluíram em seus debates a condenação da intervenção da USAID na universidade brasileira, com destaque para o Projeto Camelot⁹² e o Relatório Atcon (CUNHA, 1988).

Para Cunha (1988, p. 239), o movimento estudantil caminhou da *contestação* dos *CONVÊNIOS MEC-USAID* em direção ao lema *FORA MEC-USAID* que, no período, só rivalizava em força e generalidade com *ABAIXO A DITADURA*. Nesse contexto, a EAPES era o alvo privilegiado contra os consultores estrangeiros, ficando livre “[...] o caminho dos convênios voltados para o ensino de 1º e 2º graus e, no 3º grau, do Conselho de Reitores que, este sim, provocou modificações significativas no ensino superior brasileiro”.

Com a intensificação da repressão policial, contudo, e a extinção da EAPES e o afastamento de Atcon da secretaria executiva do CRUB – dois dos principais alvos das reações aos consultores estrangeiros – as atividades desses consultores se desenvolveram com mais tranquilidade:

a partir de 1969, estando fora Atcon e o MEC-USAID, fechados os canais de participação política ostensiva, os consultores tiveram seu caminho aplainado, e vieram em numerosas levas. Até que secasse a fonte dos recursos, em 1973, conseguiram orientar os dirigentes

⁹² O Projeto Camelot, não abordado na presente tese, foi criado em 1964, com recursos do Exército dos EUA, com a finalidade precípua de, por meio de uma Universidade norteamericana, supervisionar os contratos com instituições de pesquisa dos países sob atenção, com vistas à política global daquele país (CUNHA, 1988).

universitários brasileiros para a reestruturação administrativa e pedagógica das instituições de ensino superior de acordo com o modelo vigente nos EUA, conforme havia sugerido, dez anos antes, o Higher Education Team (CUNHA, 1988, p. 239).

Por fim, no processo de condução da *modernização* do Estado brasileiro, para os governos militares, cabia um papel para a educação superior: racionalizar os recursos da universidade. Para tanto, a reforma universitária era imprescindível e teve início com o Decreto-Lei nº 53/66, complementado pelo Decreto-Lei nº 252/67. O primeiro fixou princípios e normas de organização para as universidades federais, destacando-se a preservação da unidade ensino e pesquisa, a recomendação para a plena utilização dos recursos materiais e humanos, o desmembramento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. O segundo decreto instituiu os departamentos.

Os principais mecanismos utilizados pelos militares em direção à construção de uma política para a educação superior consistiram no Relatório Meira Mattos, na atuação do *Higher Education Team*, nos convênios MEC-USAID e na atuação de Rudolph P. Atcon.

3.2.1 A Reforma Universitária de 1968 – Lei nº 5.540/68: concepções e normas

Newton Sucupira foi diretor de Faculdade e Reitor da antiga Universidade de Recife, atual Universidade de Pernambuco (UFPE); indicado por Anísio Teixeira, em 1961, compôs o primeiro grupo de intelectuais do Conselho Federal de Educação, permanecendo lá por 10 anos. Valnir Chagas, ex-professor e ex-diretor de Faculdade, da Universidade Federal do Ceará, também foi membro do CFE.

Sucupira e Valnir Chagas compuseram o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), instituído por Decreto presidencial, em 2 de julho de 1968, para “acelerar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (DECRETO Nº 62.937/68, Art. 1º).

O GTRU foi presidido pelo Ministro de Educação e Cultura, Tarso de Moraes Dutra, e deveria “convocar a colaboração de educadores, cientistas, estudantes,

especialistas em educação superior e representantes de outros setores governamentais, para a assistência técnica indispensável aos objetivos visados” (Art. 2º). E os funcionários públicos requisitados para prestar serviço aos membros dele dispunham de regime de tempo integral (Art. 4º).

O CFE, segundo ainda o Decreto, seria ouvido, nas matérias relacionadas com suas atribuições específicas (Art. 6º).

Com 30 dias para atingir seus objetivos (Art. 3º), o GTRU iniciou suas atividades em 10 de julho de 1968. Saviani (1996) afirma que o GTRU assumiu como ponto de partida estudos, a saber: Relatório Atcon; Relatório da EAPES; Relatório Meira Mattos; Relatórios patrocinados pelo IPES. Os resultados dos estudos do Grupo foram consolidados no *Relatório Geral do GTRU*, contendo em seu corpo Anteprojetos de Leis e Decretos ao Presidente da República, em 16 de agosto, do mesmo ano:

O Relatório é o mais completo documento de fundamentação da reforma de 1968 e representa uma peça fundamental para o seu entendimento [...] Nele estão sintetizadas as principais idéias relativas à sua concepção, metas e estrutura [...] (VIEIRA, 2010, p. 9).

Um Decreto sem número, de 02 de julho de 1968, nomeou os integrantes do Grupo: Professor António Moreira Couceiro; Padre Fernando Bastos de Ávila; Reitor João Lyra Filho; Doutor João Paulo dos Reis Velloso; Doutor Fernando Ribeiro do Vai; Professor Roque Spencer Maciel de Barros; Professor Newton Sucupira; Professor Valnir Chagas; Deputado Haroldo Leon Perez (integrado ao Grupo mais tarde); além de dois estudantes universitários os quais, entretanto, embora convocados, preferiram abster-se de dar a sua colaboração.

Na verdade, os estudantes se recusaram a participar do GTRU. Afinal, as orientações *nacional-desenvolvimentistas* do movimento estudantil se opunham às medidas tomadas pelo governo com a intenção de enquadrá-lo, bem como a universidade em suas diretrizes. Nesse cenário, a Lei nº 4.464/64⁹³ e as assinaturas dos *Acordos MEC-USAID* entravam em conflito com as reivindicações estudantis:

No mês de junho de 1968, eles ocuparam as universidades e instalaram cursos-piloto, ficando algumas escolas sob o controle dos alunos durante o mês de julho e praticamente todo o segundo

⁹³ Que “dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes e da outras providências” (BRASIL, Lei nº 4.464/64).

semestre. É nesse quadro que o governo, como que raciocinando em termos de “ façamos a reforma antes que outros a façam”, apressou-se a desencadear o processo baixando, em 2 de julho, portanto no auge da crise estudantil, o Decreto nº 62.937, que instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (SAVIANI, 1996, p. 72).

Os trabalhos do GTRU foram concluídos no prazo previsto, ao final do qual foram apresentados:

Relatório, um anteprojeto de Lei (geral) sobre organização e funcionamento do ensino superior; cinco anteprojetos de leis especiais (modificando o Estatuto do Magistério Superior Oficial, criando o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação, instituindo incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação, dispondo sobre a instituição de um adicional sobre o Imposto de Renda a ser utilizado no financiamento de pesquisas relevantes para a tecnologia nacional, e modificando a destinação do Fundo Especial da Loteria Federal). Ademais disso ofereceu vários anteprojetos de decretos (instituindo Centros Regionais de Pós-Graduação; aprovando programa de incentivo à implantação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva para o magistério superior federal; estabelecendo critérios para expansão do ensino superior; dispondo sobre a assistência financeira da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino; mandando constituir Comissões de Especialistas para o estudo de questões de ensino e educação; dispondo sobre medidas relativas ao aperfeiçoamento e atualização das estatísticas educacionais) (BRASIL, 1983, *Nota Explicativa*).

Em 16 de agosto de 1968, o Ministro de Estado da Educação, Tarso Dutra, encaminhou *Mensagem nº 296*, sobre *Reforma Universitária*, ao Presidente da República, na qual constavam os resultados do GTRU: *Relatório, projetos de Lei e Decreto*. A mesma orientava para que fosse dada publicidade aos resultados, a fim de receber sugestões, e que fossem encaminhados ao Grupo de Trabalho de nível ministerial⁹⁴, para fins de aferição com as diretrizes governamentais (BRASIL, 1983).

Ao todo, o *Relatório do GTRU* possuía 119 páginas, distribuídas conforme sumário, abaixo.

⁹⁴ Integrado pelos ministros Antonio Delfim Netto, da Fazenda, João Paulo dos Reis Velloso, do Planejamento, Luiz Antônio da Gama e Silva, da Justiça e Tarso Dutra, da Educação (SAVIANI, 1996, p. 73).

SUMÁRIO DO RELATÓRIO DO GTRU

APRESENTAÇÃO FUNCIONAMENTO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA	5
RELATÓRIO GERAL DO GRUPO DE TRABALHO PARA A REFORMA UNIVERSITÁRIA	13
1.1 — INTRODUÇÃO, DEFINIÇÃO DE PRINCÍPIOS — CONCEPÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA.....	15
1.2 — REGIME JURÍDICO E ADMINISTRATIVO.....	23
1.3 — ESTRUTURA	26
1.4 — ARTICULAÇÃO DA ESCOLA MÉDIA COM A SUPERIOR.....	28
1.5 — CURSOS E CURRÍCULOS REGIME ESCOLAR.....	30
1.6 — CORPO DOCENTE.....	34
1.7 — IMPLANTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO	39
1.8 — CORPO DISCENTE.....	44
1.9 — EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR	47
1.9.1 — Necessidade de Crescimento Integrado do Sistema de Ensino.....	47
1.9.2 — Metas Mínimas de Expansão do Ensino Superior.....	49
1.9.3 — Medidas para Atender à Expansão do Ensino Superior.....	50
1.10 — RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO.....	54
1.10.1 — Recursos para Expansão do Sistema.....	54
1.10.2 — Mecanismo Financeiro: O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.....	58
CONCLUSÃO.....	61
II. ANTEPROJETO DE LEI (GERAL) SOBRE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ENSINO SUPERIOR.....	63
III. ANTEPROJETOS DE LEIS ESPECIAIS.....	77
IV. ANTEPROJETOS DE DECRETOS.....	91
V. RECOMENDAÇÕES.....	107
ANEXOS (Decretos de criação e constituição do GT).....	115

Ilustração 2 - GTRU: Relatório: Sumário
Fonte: Brasil (1983)

Ao observar o sumário do documento apresentado pelo GTRU (Ilustração 2), evidencia-se sua importância para a compreensão da concepção de Reforma Universitária que estava em andamento. O relatório, de início, se propôs a explicitar a concepção de reforma universitária que inspirava suas propostas.

A esse respeito, Cunha (1988) assegura que a composição heterogênea do Grupo, levou a uma “concepção dual de universidade”: de um lado, a *concepção idealista* defendeu a idéia de universidade como “uma obra do espírito”, como “expressão da racionalidade criadora e crítica”; de outro lado, a *concepção tecnicista* considerou-a como um fator essencial do processo de desenvolvimento e, portanto, com a função de criação do “*know-how* indispensável à expansão da indústria nacional”. O equilíbrio se deu com a subordinação da função da universidade de propulsora do desenvolvimento à de constituir a liderança espiritual desse processo.

Apesar do viés de liberdade da universidade, o Relatório do Grupo traçou limites para esse “espírito” conduzindo, por exemplo, a autonomia universitária ao nível da racionalização na distribuição dos recursos, transformando-a, portanto, em

executora da política governamental. Nesse contexto, a pós-graduação, uma questão tipicamente acadêmica, deveria, segundo o Grupo de Trabalho, provir de uma política nacional para esse ensino, resultado da iniciativa do Governo Federal (CUNHA, 1988).

De fato, embora o Relatório do GTRU tenha reconhecido que “[...] se a reforma se referisse apenas à *adequação técnica* do ensino superior às necessidades econômicas, não encerraria mensagem autêntica às novas gerações” (BRASIL, 1983, p. 21, grifo nosso), ao final admitiu que “a reforma tem por objetivo elevar a Universidade ao plano da racionalidade crítica e criadora, tornando-a a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento” (BRASIL, 1983, p. 21-22).

O Relatório sob estudo demonstrou interesse para com a pós-graduação, dado que, em sua composição de dez itens, um deles foi dedicado exclusivamente à matéria. Soma-se a essa atenção, o fato de que o Anteprojeto de Lei atribuiu ao CFE a responsabilidade sobre conceituação e definição de normas gerais de organização. Cunha (1988, p. 252) atribui a todo esse cuidado dispensado à pós-graduação, tanto pelo Relatório, quanto pelo Anteprojeto de Lei, à participação de Newton Sucupira no Grupo de Trabalho:

[...] Tanto o destaque no *Relatório* quanto a delegação ao CFE deveram-se, provavelmente, à presença no GT, de Newton Sucupira, relator do Parecer nº 977/65 que conceituou a pós-graduação no Brasil. O texto do *Relatório* reproduziu idéias e as palavras do Parecer, que, por sua vez, só ficaria (como ficou) reforçado pela omissão da lei quanto à estrutura da pós-graduação, enquanto descia a detalhes em outras matérias [...] (CUNHA, 1988, p. 252).

Normas e diretrizes que estruturavam os cursos de pós-graduação, concebidas de maneira “flexíveis”, deixando ampla margem de liberdade às instituições foram, mais tarde (década de 1970), contestadas nas Reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (CUNHA, 1988).

A atenção dedicada à pós-graduação pelo *Relatório do GTRU* traduziu-se no item 1.7, denominado *Implantação da pós-graduação*, com extensão da página 39 a 44. Ali, a pós-graduação assume seu caráter elitista e responsável pela criação das altas formas de cultura universitária; seu lugar de “cúpula dos estudos” (BRASIL, 1983, p. 39).

Para o *Relatório*, a universidade se via diante de um dilema, na moderna sociedade industrial: ao mesmo tempo em que deveria responder pela manutenção da *alta cultura*, estava compelida a democratizar o acesso; posicionava-se entre a necessidade de criação de novos conhecimentos e de preparação profissional da *grande massa*. Nessa linha, as inevitáveis tensões não se conciliavam com os quadros tradicionais da instituição universitária.

O atendimento às tarefas da universidade, para o *Relatório*, se daria pela *diversificação vertical com escalonamento de estudos*, isto é, do ciclo básico ao plano superior ou, ainda, das carreiras curtas e longas à pós-graduação. Dessa perspectiva, a pós-graduação deveria se tornar no “[...] sistema especial de cursos regulares, exigido pelas condições da pesquisa científica, pelas necessidades da formação tecnológica avançada e como imperativo do preparo de professores do ensino superior” (BRASIL, 1983, p. 40).

De um lado, as demandas do mercado de trabalho, em uma sociedade com a industrialização em crescimento e, de outro, a necessidade de reprodução do sistema universitário sem baixar a qualidade impunham, para o *Relatório*, a necessidade de formação no âmbito da pós-graduação tanto para atender a primeira demanda, quanto para a formação docente em um sistema em expansão. Segundo esse raciocínio, havia urgência para a “implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar nossos próprios cientistas, professores, bem como tecnólogos de alto padrão” (BRASIL, 1983, p. 40-41).

O *Relatório* retoma o Parecer CFE/C.E.Su. nº 977/65⁹⁵ quanto à definição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e a dificuldade para a implantação sistemática que garantiria o alto nível desses cursos.

Sustentava, ainda, a necessidade de se promover uma política de pós-graduação, de iniciativa do Governo Federal, que coordenasse esforços e mobilizasse recursos a seu favor, pois tratava-se “[...] de matéria de interesse nacional, intimamente vinculada ao desenvolvimento da pesquisa científica e à expansão e melhoria do ensino superior e que, portanto, transcende o âmbito de cada Universidade em particular” (BRASIL, 1983, p. 42).

⁹⁵ Que será visto com detalhes mais adiante.

Assim, o *Relatório* orientou para a criação de Centros Regionais de Pós-graduação (dada a impossibilidade de atingir todas as instituições), de iniciativa do CNPQ. Nesse sentido, afirmou que

[...] esta política nacional de Centros Regionais de Pós-Graduação, criados nas Universidades ou em instituições equivalentes, é o meio mais eficaz de se promover, a curto prazo, a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação ao nível correspondente à sua natureza e objetivos. (BRASIL, 1983, p. 44).

O *Relatório* encaminhado ao Congresso, em 7 de outubro de 1968, em regime de urgência, deveria ser apreciado no prazo de até quarenta dias, após o qual seria aprovado por decurso de prazo. Em seu percurso até a aprovação final:

O projeto recebeu 133 emendas às quais se acrescentaram mais 9 apresentadas pelo relator, perfazendo um total de 142. Das 133 emendas, 77 foram sumariamente rejeitadas pelo relator, 3 foram em parte rejeitadas e em parte subemendadas, 37 foram subemendadas e apenas 16 foram acolhidas integralmente (SAVIANI, 1996, p. 77).

O trabalho sobre o projeto original e suas emendas foi consolidado num *substitutivo* que recebeu, ainda, 12 subemendas. Com o *substitutivo* aprovado, em 6 de novembro de 1968 entrou em votação e foi aprovado com consentimento da oposição: “dir-se-ia que a oposição consentida consentiu na aprovação do projeto do governo” (SAVIANI, 1996, p. 78).

Concebida em um regime autoritário, a Lei nº 5.540, aprovada em 28 de novembro de 1968, introduziu modificações na organização educacional que visavam, fundamentalmente, “[...] ajustar a educação à ruptura política operada em 1964, assestando, assim, um rude golpe nas aspirações populares que implicavam a luta pela transformação da estrutura socioeconômica do país” (SAVIANI, 1996, p. 84).

A Lei nº 5.540/68 consolidou a Reforma Universitária, cujas metas, para Vieira (2010), podem ser compreendidas em 5 (cinco) temas: (i) a racionalização, da qual derivam as metas que visam promover (ii) a expansão, (iii) a flexibilidade, (iv) a integração e (v) a autonomia da universidade.

A Lei foi destinada a fixar as normas de organização e funcionamento da educação superior, bem como sua articulação com a escola média, ainda, dava outras providências. Seus 59 artigos estavam distribuídos em cinco capítulos.

O capítulo I – do Ensino Superior – tratou dos objetivos (Art. 1º), da indissociabilidade entre ensino e pesquisa (2º), da autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira⁹⁶ (Art. 3º), da constituição em autarquias, fundações e associações (Art. 4º); da organização e funcionamento (Art. 5º-7º); da reunião dos estabelecimentos isolados (Art. 8º-10); da estrutura das universidades – departamentalização (Art. 11-12); dos órgãos colegiados (Art. 13-15); dos princípios a serem observados pelos gestores (Art. 16); dos cursos (Art. 17-20 e Art. 23-25); do processo seletivo (Art. 20-21); do currículo mínimo (Art. 26); dos diplomas (Art. 27); da frequência docente e execução dos programas de ensino (Art. 29); da formação docente e técnico-administrativa (Art. 30).

Foram muitas as inovações promovidas pela Reforma nesse capítulo. Destacam-se o papel atribuído à universidade como organização social capaz de promover a indissociabilidade entre ensino e pesquisa; a criação da estrutura departamental; a introdução dos vestibulares, eliminando o problema dos excedentes, dentre outras.

Ainda nesse capítulo, a Lei modificou o disposto na LDB/61 (Lei nº 4.024/61) quanto à distinção entre cursos de pós-graduação e de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros:

Art. 17 – Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos de:

- a) graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular;
- b) pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;
- c) especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes;
- d) extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.

O capítulo II – do Corpo Docente – tratou do regime do magistério superior, incluindo aí o Regime de Dedicção exclusiva (Art. 31-35); dos programas de aperfeiçoamento de pessoal docente (Art. 36); do contrato de trabalho (Art. 37).

Destacam-se nesse capítulo, a extinção da cátedra e a instituição da carreira docente do magistério superior. Com o fim da *cátedra*, agora, substituída pelo

⁹⁶ Todos os seus parágrafos foram vetados.

regime departamental, bem como com a substituição do *regime seriado* dos cursos superiores pelo regime de matrículas por disciplinas – *sistema de créditos* –, colocou-se em relevo o espírito de *racionalização* comum ao período, caracterizado, particularmente, por “elevar o número de matrículas sem aumento de despesas” (CUNHA, 1988, p. 254)⁹⁷.

Com o golpe de 1964, custos e benefícios, no centro das preocupações, atingiram a educação: “[...] para o engenheiro/economista daquela onda tecnocrática, racional era tudo que levasse à maximização do rendimento do processo educacional” (CUNHA, 1988, p. 257-258).

Como exemplo da disseminação desse modo de pensar, Cunha (1988) lembra da Comissão Especial do CFE, da qual faziam parte Newton Sucupira e Valnir Chagas⁹⁸, criada com a finalidade de tratar da articulação da escola média com a superior, cujos resultados apontaram para a necessidade de romper com a “pequena escola média”. Outro exemplo provém de Newton Sucupira que, em período anterior, afirmou ser a universidade uma “verdadeira empresa”.

Esse princípio de racionalização constituiu-se no princípio básico do Relatório, dele derivando as diretrizes sempre acompanhadas de categorias apropriadas, tais como: eficiência, eficácia, produtividade e outras (CUNHA, 1988, p. 259).

Em suma, a preocupação com o estabelecimento do desenvolvimento econômico conduziu à extrapolação dessa esfera, atingindo a sociedade como um todo. Nesse contexto, a Reforma do Ensino de 2º Grau materializada com Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71), prometeu atendimento da demanda e oportunidades efetivas de empregos.

O Corpo Docente foi objeto do enxuto Capítulo III. Tratou de sua representação em órgãos colegiados (Art. 38); organização em diretório (Art. 39); participação em: atividades de extensão; programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos; atividades de educação física e de desportos e à formação cívica (Art. 40); atividades de monitoria (Art. 41). A preocupação com a formação cívica, “considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do

⁹⁷ Cunha (1988, p. 255) adverte ainda, que o eventual *objetivo político* comumente atribuído ao regime de matrícula por disciplinas se não intencional, sua consequência, contudo, serviu para a desmobilização estudantil.

⁹⁸ Compunha também a Comissão, Raymundo Moniz de Aragão que, nessa linha da modernização/racionalização, irá patrocinar os Decretos-Leis nº 53/66 e nº 252/67 (Decretos Aragão), como Ministro de Educação.

cidadão e do profissional” (Art. 40, d), emerge como a maior preocupação com os estudantes.

Nas Disposições Gerais, Capítulo IV, a Lei se ocupou da contratação de pessoal para o desenvolvimento das atividades técnicas (Art. 42); do vencimento servidores públicos federais (Art. 43); das diretrizes e bases da educação nacional, a serem interpretadas pelo CFE (Art. 46); dos processos de autorização e de reconhecimento de universidades e estabelecimentos isolados (Art. 47); do papel fiscalizador do CFE e dos Conselhos de Educação, relativo à legislação do ensino (Art. 48-51). Nesse dispositivo se evidencia o fortalecimento do CFE, como instância oficial normativa e deliberativa quanto à legislação: “o Conselho Federal de Educação interpretará [...] as disposições desta e das demais leis que fixem diretrizes e bases da educação nacional [...]” (Art. 46).

Por fim, o Capítulo V tratou das Disposições Transitórias em três artigos, após os vetos: universidades rurais (Art. 52); revogação das disposições contrárias (Art. 58) e vigência da Lei (Art. 59).

Em oposição à ampla discussão ocorrida no processo de aprovação da Lei nº 4.024/61 (LDB/61), a Lei nº 5.540/68 caracterizou-se pela ausência da sociedade civil em sua elaboração. Assim, para Saviani (1996), a Lei cumpriu o papel de reformular o ensino superior brasileiro por meio do “autoritarismo desmobilizador”⁹⁹ em função da implantação da “democracia excludente”¹⁰⁰. Essa exclusão pode ser medida: no início da década de 1960, de cada 100 alunos ingressantes no 1º ano do ensino primário (100%), apenas, menos de um chegava ao ensino superior (0,8%) (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 185).

Em 11 de fevereiro de 1969, o Decreto-Lei nº 464 estabeleceu normas complementares à Lei nº 5.540/68. Nele fixou a competência do CFE para normatizar a educação superior (Art. 2º); reforçou que os estabelecimentos de ensino superior formados por aglutinação, deveriam se estruturar conforme características determinadas pela Lei nº 5.540/68¹⁰¹ (Art. 3º); determinou a atuação

⁹⁹ Refere-se à estratégia centrada em “cassações, intervenções em órgãos representativos, extinção dos mesmos, execuções e banimentos de cidadãos brasileiros” (SAVIANI, 1996, p. 82).

¹⁰⁰ “[...] o regime militar implantado em 1964, em nome da democracia, isto é, proclamando constantemente pretensões democráticas e mantendo os canais formais básicos do regime democrático, como o funcionamento do Congresso, operou a exclusão deliberada e sistemática de amplos setores da sociedade civil do processo político” (SAVIANI, 1996, p. 82).

¹⁰¹ “a) unidade de patrimônio e administração; b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas; c) unidades de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; d) racionalidade de organização, com plena

do MEC, junto às instituições de ensino superior, no caso de concursos vestibulares unificados em âmbito regional (Art. 4º); fixou, para as instituições de ensino superior com diversas habilidades, o primeiro ciclo, comum a todos os cursos, antes dos estudos profissionais (Art. 5º)¹⁰²; estabeleceu critérios para a recusa de matrícula de aluno reprovado (Art. 6º); fixou em 180 (cento e oitenta) dias o ano letivo (Art. 7º); determinou a delegações do CFE, a tarefa de registrar diplomas em universidades oficiais (Art. 9º); transformou os cargos de professor catedrático nos que correspondiam ao nível final da carreira docente, em cada sistema de ensino (Art. 10); imputou responsabilidade à Justiça do Trabalho para aplicar as normas constantes das leis do ensino (Art. 11); atribuiu responsabilidade aos Reitores e Diretores sobre o regime disciplinar de professores e alunos (Art. 12); determinou o mandato de quatro anos para os reitores que se encontrassem em exercício (Art. 13); condicionou os pronunciamentos do CFE à homologação do MEC (Art. 14); alterou a redação de diversos artigos da Lei nº 5.540/68¹⁰³, dos quais se destaca o reforço para que a formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente do ensino superior obedecesse a uma política nacional e regional, definida pelo CFE e promovida por meio de uma Comissão Executiva (Art. 15)¹⁰⁴; criou o exame de suficiência a ser realizado por professores e especialistas, sem formação de nível superior, e fixou prazo, de cinco anos, para regularização da situação dos professores, em exercício, que atuavam em cursos destinados à formação de professores de disciplinas específicas, no ensino médio técnico, bem como administradores e demais especialistas para o ensino primário (Art. 16); estabeleceu que os sistemas estaduais de ensino eram responsáveis pela fiscalização dos estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pelos Estados e Municípios (Art. 17); fixou prazo de 90 (noventa) dias para que as instituições de ensino superior

utilização dos recursos materiais e humanos; e) universidades de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações ou de uma área ou mais áreas técnico-profissionais; f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinações dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa” (LEI Nº 5.540/68, Art. 11).

¹⁰² O primeiro ciclo possuía as seguintes funções: “a) recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo concurso vestibular, na formação dos alunos; b) orientação para a escolha de carreira; c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores” (DECRETO-LEI Nº 464/69, Art. 5º).

¹⁰³ “O parágrafo único do art. 15, os artigos 31 e 36 e a letra ‘c’ do art. 40, e o art. 52 e seu parágrafo único” (DECRETO-LEI Nº 464/69, Art. 15).

¹⁰⁴ Da qual fariam parte: representantes do Conselho Nacional de Pesquisa, da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Conselho Federal de Educação, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das Universidades (DECRETO-LEI Nº 464/69, Art. 15).

encaminhassem aos Conselhos de Educação competentes os seus estatutos e regimentos (Art. 18); por último, revogou as disposições em contrário (Art. 19) e determinou que entraria em vigor na data de publicação (Art. 20).

Especificamente quanto à pós-graduação, o Decreto-Lei nº 464/69 determinou que a competência do CFE, estabelecida pela Lei nº 5.540/68, para conceituar cursos de pós-graduação e baixar normas gerais para sua organização (Art. 24), ao fazê-lo, poderia admitir, excepcionalmente, que instituições credenciadas expedissem títulos de doutor (Art. 8º).

Para Vieira (2010, p. 10), *pós-graduação e carreira docente única* foram temas-chave, a partir dos quais se pretendia introduzir uma concepção de universidade moderna, conforme as novas demandas do país. Assim, de um lado, o aumento do número de matrículas foi fruto da contribuição de dupla orientação: (i) a racionalização introduzida pela Reforma de 1968 que contribuiu para a reorganização da universidade e (ii) a criação de novas instituições. De outro lado, a implantação de um novo modelo de ensino superior foi estimulada por três caminhos: (i) carreira docente única; (ii) incentivo à pós-graduação de professores e (iii) criação do regime de dedicação exclusiva.

Por fim, Martins (1981, p. 79) sustenta que a Reforma Universitária legitimou a presença do ensino particular ao estruturar o ensino superior brasileiro sob a forma jurídica de autarquia, fundação ou associação. Atendendo aos interesses do Estado, a iniciativa privada contou com a criação do Conselho Federal de Educação para atender às suas necessidades.

3.2.2 O Conselho Federal de Educação: composição e interesses

Conselhos de Educação são, para Cury (2002, p. 60), “órgãos colegiados de funções normativas e consultivas em tudo o que se refere à legislação educacional e sua aplicação”. Possuem ainda, a função de “interpretar a legislação educacional e assessorar os órgãos executivos dos respectivos governos”.

No país, a primeira tentativa de implantação de um conselho na área da educação ocorreu, em 1842, na Bahia, com a criação do Conselho Geral de Instrução Pública pela Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados.

Contudo, apenas, em 1911, essa idéia foi concretizada com a criação do Conselho Superior de Ensino foi que (BRASIL, 2010d).

Em seguida, foram criados: o Conselho Nacional de Ensino, em 1925; o Conselho Nacional de Educação, em 1931; o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, em 1961; em 1971, os Conselhos Municipais de Educação e, uma vez mais, o Conselho Nacional de Educação, em 1994 (BRASIL, 2010d).

A *administração do ensino* conta dos artigos 6º ao 9º, do Título IV, da Lei nº 4.024/61 (LDB/61) – fixou as diretrizes e bases para a educação nacional –, criou o Conselho Federal de Educação. Segundo a Lei, competia ao MEC cumprir as decisões do CFE (art. 7º), “constituído por 24 (vinte e quatro) membros nomeados pelo presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência em matéria de educação” (Art. 8º).

Para a escolha dos membros do CFE, segundo a LDB/61, o presidente da República deveria levar em consideração a representação das regiões do país, dos graus de ensino e do magistério oficial ou particular (Art. 8º, § 1º). E ainda, a cada dois anos o mandato de um terço dos conselheiros cessaria, sendo vedada a recondução daqueles que houvessem exercido dois mandatos completos e consecutivos¹⁰⁵ (Art. 8º, § 1º).

A LDB/61 estabeleceu a divisão do CFE em câmaras (Art. 8º, § 4º) e enalteceu suas funções: “as funções de Conselheiros são consideradas de relevante interesse nacional, e seu exercício tem prioridade sobre o de quaisquer cargos públicos de que seja titulares ou Conselheiros” (Art. 8º, § 5º).

Das competências fixadas para o CFE (Art. 9º), destacam-se:

- decidir sobre o *funcionamento dos estabelecimentos isolados* de ensino superior, federais e particulares;
- decidir sobre o *reconhecimento das universidades*, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos *estabelecimentos isolados de ensino superior*, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;
- promover *sindicâncias* em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente;

¹⁰⁵ Essa redação foi dada pelo Decreto-Lei nº 922/69.

- sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;
- adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;
- emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura.

O deslocamento dos interesses privatistas dos ensinos primário e secundário em direção à educação superior, estimulados pelo crescimento das matrículas na esfera pública nesse âmbito, bem como pela demanda social reprimida por ensino superior, foi favorecido pela postura do CFE ao manter “uma atitude propícia aos pedidos de criação dos cursos endereçados pelas instituições providas, majoritariamente, da iniciativa privada não confessional” (MARTINS, 1989, p. 37). Para ilustrar a atitude do Conselho, o autor assinala que, entre 1968 e 1972, foram encaminhados ao CFE 938 pedidos de novos cursos, dos quais 759 obtiveram respostas positivas.

Para Martins (1989, p. 36), a garantia da “adequada representação” do ensino público e do ensino privado garantiu os interesses privados:

[...] o que se presenciou foi que vários dos futuros membros daquele organismo seriam defensores dos interesses privatistas e, num momento mais recente, passariam a ser adeptos da introdução do ensino pago nas instituições públicas.

Em resumo, o CFE não apenas favoreceu a expansão da oferta na educação superior, como a delineou, organizou e fiscalizou no sentido *modernizante-conservador* conduzido pelos militares e empresários no período.

3.2.3 O I Plano Nacional de Pós-Graduação – I PNPG 1975-1979

O I Plano Nacional de Pós-Graduação – I PNPG 1975-1979 –, insere-se na tipificação em momentos deste estudo. No *momento 1: Primeiras Definições (1965-1977)*, na fase de *Implantação* da política para o setor; e o II Plano Nacional de Pós-Graduação – II PNPG 1982-1985 –, por sua vez, perpassa dois desses momentos, a

saber: *momento 2: Abalos (1977-1983) e momento 3: Nova Conformação (1983-1996)*, ambos na fase de *normatização e Institucionalização*¹⁰⁶. A relevância desses dois dispositivos impõe sua análise, como se segue.

Com Ney Braga, Ministro da Educação e Cultura, do Governo Ernesto Geisel, o Brasil teve o seu primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação – I PNPG 1975-1979. O documento que o apresentou declarou possuir por objeto o “conjunto de atividades desenvolvidas nas instituições de ensino superior e nas instituições de pesquisa, em nível de pós-graduação” (BRASIL, 2010a, p. 119).

O I PNPG 1975-1979 assumiu a definição do Parecer CFE/C.E.Su. nº 977/65 quanto aos tipos de curso em sentido *estricto* (mestrado e doutorado) e *lato* (especialização e aperfeiçoamento), bem como a política educacional e a política científica representadas no II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), por meio do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT).

Propondo-se a ser referência para as medidas a serem tomadas em todos os níveis institucionais (coordenação, planejamento, execução e normalização), no período de 1975-1979, o Plano estabeleceu *diretrizes* em um planejamento de natureza *indicativa*.

Em seu diagnóstico, levantado a partir de estimativas de amostras incompletas, identificou 50 (cinquenta) IES que ofertavam cursos de pós-graduação, no ano de 1973. No total, foram preenchidas 7.000 vagas, havendo em suas várias fases, cerca de 13.500 alunos, distribuídos pelas esferas administrativas. Esse sistema, até esse ano, titulou cerca de 3.500 mestres e 500 doutores, sendo que a metade deles foi absorvida pelo magistério.

Identificou ainda, o isolamento e a desarticulação das iniciativas, assim como o insuficiente apoio e orientação por parte dos órgãos diretores da política educacional. Além disso, a implantação desses cursos teria contado com a utilização de recursos externos ao orçamento das universidades.

Segundo o Plano, a pós-graduação deu uma indiscutível contribuição para a melhoria do “professorado” universitário e para o atendimento de necessidades conjunturais do mercado de trabalho. Contudo, a falta de orientação teria originado pontos de estrangulamento, a saber, referentes a problemas relativos à/ao: (i)

¹⁰⁶ Ver Ilustração 1 - Políticas de Pós-Graduação Lato sensu: Momentos, p. 29.

estabilização; (ii) desempenho; (iii) crescimento. No problema de desempenho, como ilustração, afirmou quanto ao desempenho global, que a maioria dos candidatos admitidos não chegava sequer a concluir os créditos e que a evasão era muito grande. E ainda, os cursos de especialização e aperfeiçoamento não estavam atendendo às necessidades do mercado de trabalho.

Para o I PNPG 1975-1979, os objetivos da pós-graduação eram (BRASIL, 2010a, p. 125):

- Formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade;
- Formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade;
- Preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas.

Mas o objetivo fundamental do Plano era “transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes” (BRASIL, 2010a, p. 125) e foram consideradas como tarefa do sistema de ensino superior como um todo:

- Difundir e ampliar o saber e a cultura da sociedade;
- Utilizar seus meios e instrumentos de ensino e pesquisa, para transformação efetiva das condições materiais e culturais da sociedade, no sentido de seu crescimento social e econômico;
- Formar, treinar e qualificar os recursos humanos de nível superior em volume e diversificação adequados para o sistema produtivo nacional e para o próprio sistema educacional.

Para atingir seus objetivos, o I PNPG 1975-1979 definiu três diretrizes (BRASIL, 2010a, p. 126, grifo nosso):

- 1^a *institucionalizar* o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe um financiamento estável;
- 2^a elevar os seus atuais *padrões de desempenho* e racionalizar a utilização dos recursos, aumentando o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, assegurando a melhor qualidade possível dos cursos;

- 3ª planejar sua *expansão* em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do país, minimizando a pressão atualmente suportada por esta parte do sistema universitário, aumentando a eficácia dos investimentos, e ampliando o patrimônio cultural e científico.

O conceito de sistema de pós-graduação foi o ponto de partida do I PNPG, a fim de promover sua institucionalização, a saber:

Dentro do complexo universitário, a pós-graduação constitui um sistema de ensino que abrange as modalidades de mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) e as de aperfeiçoamento e especialização (pós-graduação *lato sensu*), de acordo com as normas do Conselho Federal de Educação e a legislação em vigor (BRASIL, 2010a, p. 127).

Nessa linha, mestrado e doutorado seriam destinados à formação de profissionais graduados, mestres e doutores, no fim de um processo de ensino e pesquisa e, os outros cursos, preparariam também profissionais graduados, por meio de processos acadêmicos de conteúdo e prazos mais restritos.

O I PNPG 1975-1979 definiu a composição do sistema de pós-graduação, a saber:

- Conselho Nacional de Pós-Graduação, como órgão colegiado interministerial, com funções de formular a política geral de pós-graduação e coordenar a sua execução;
- Conselho Federal de Educação, como órgão do Ministério da Educação e Cultura, com funções de normalizar os procedimentos jurídicos gerais e credenciar os cursos;
- Departamento de Assuntos Universitários – DAU –, como órgão do Ministério da Educação e Cultura, com função de executar as políticas e programas;
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – como órgão da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, com funções de assessorar a formulação da política de desenvolvimento científico e tecnológico, coordenar e apoiar as atividades de produção científica;
- Outros órgãos e agências, governamentais ou não, com funções de apoio e estímulo às atividades de pesquisa e formação de recursos humanos;

- Instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa, públicos e privados, onde houver cursos de pós-graduação, com atribuições diretamente relacionadas ao funcionamento dos cursos.

O Plano definiu, ainda, diretrizes para a consolidação institucional, diretrizes para estabilização financeira, além de orientações e medidas para as universidades. Dessas, convém reforçar as orientações, de caráter mais geral, necessárias às universidades, a fim de adequá-las aos problemas daquele período (BRASIL, 2010a, p. 131-132):

- alocação de pessoal e recursos nos departamentos, em conjunto para a graduação e a pós-graduação, tanto nos casos de cursos de mestrado e doutorado, próprios do departamento, como nos casos de cursos interdepartamentais; a manutenção de docentes, técnicos e pessoal administrativo deve ficar a cargo do orçamento regular da instituição, sem prejuízo de eventuais complementações, provenientes de financiamentos a projetos específicos;
- promoção de atividades regulares de representação e coordenação conjunta para as atividades de graduação e pós-graduação, em nível departamental e interdepartamental, conforme as áreas de interesse e as afinidades curriculares, temáticas e profissionais; implementação dos órgãos centrais, já previstos pelo Conselho Federal de Educação e pela reforma universitária, para coordenar as atividades de pós-graduação, a nível de sub-reitorias; e de órgãos colegiados para a instrumentalização normativa interna à universidade.

Quanto à 2ª Diretriz – *elevação dos padrões de desempenho* –, o I PNPG 1975-1979 definiu as atividades de pós-graduação como um sistema de trabalho no qual as relações lógicas e contábeis entre formas, valores e prazos dos recursos e atividades envolvidos se encontram, estreitamente, vinculados aos padrões de desempenho dos cursos. Nesse âmbito, foram propostas medidas agrupadas em quatro grupos de funções e áreas de atuação, a saber: (i) condições de entrada e processo de seleção; (ii) regime de trabalho e concessão de bolsas aos alunos; (iii) processo pedagógico e produção científica; (iv) regime de trabalho e seleção de docentes.

O desempenho vincula-se ainda ao âmbito da universidade que deveria, segundo o Plano, (i) instituir programas de capacitação docente; (ii) promover intercâmbios e (iii) racionalizar a administração.

Ao nível nacional, última etapa destinada à elevação dos padrões desempenho, competiria (i) garantir a alocação de recursos; (ii) prestar assessoria e assistência técnica; (iii) garantir informações adequadas e (iv) responder pelo credenciamento e reconhecimento de cursos de pós-graduação.

O *planejamento e acompanhamento da expansão do sistema de pós-graduação*, 3ª e última diretriz do I PNPG 1975-1979, apresentavam diretrizes em âmbito nacional e no âmbito da universidade. Ao nível nacional competiam a minimização das linhas de pressão sobre o sistema, bem como a eficácia de investimento e acumulação.

Para minimizar a pressão sobre o sistema de pós-graduação, pretendia-se promover sua integração ao sistema universitário, orientando a expansão para diversificar e ampliar a capacidade de atendimento de vários tipos de demanda. Essa diversificação seria atendida a partir dos seguintes objetivos (BRASIL, 2010a, p. 147):

- transformar os cursos de pós-graduação no sentido estrito – mestrado e doutorado – para os quais é apresentado este Plano, em núcleos efetivos de formação de pessoal qualificado para a educação superior e a pesquisa;
- ativar e incentivar os cursos de pós-graduação no sentido lato – aperfeiçoamento e especialização –, através de programas específicos, para que possam atender de maneira mais eficiente e flexível as necessidades conjunturais do mercado de trabalho;
- buscar uma polarização geoes educacional na implantação e ampliação de cursos de mestrado e doutorado, consciente com as expansões geossociais previstas para o período no âmbito dos planos nacionais de desenvolvimento econômico e social.

Convém observar que a partir desses objetivos à pós-graduação *lato sensu*, caberia o atendimento exclusivo das necessidades de pessoal qualificado para o mercado de trabalho, enquanto que a *stricto sensu* responderia pela formação de docente para o magistério superior.

A eficácia de investimento e acumulação, como diretriz em *âmbito nacional* destinada ao planejamento e acompanhamento da expansão do sistema de pós-graduação, vinculava-se diretamente às características da dinâmica de crescimento, orientadas por critérios (i) de escala econômica de operação, (ii) dependência jurídico-administrativa das IES e (iii) seu potencial educacional-científico (BRASIL, 2010a, p. 148).

O I PNPG 1975-1979 dedicou um capítulo aos Programas e metas da expansão, definindo critérios, instrumentos e estratégias para sua efetivação. Foram duas as metas especificadas (BRASIL, 2010a, p. 160):

- 1^a *Titulação*: promover a formação completa e a correspondente titulação, no País, de cerca de 16.800 mestres e 1.400 doutores, no quinquênio 1975/1979;
- 2^a *Capacidade de atendimento*: ampliar e efetuar a capacidade de atendimento dos cursos de pós-graduação no País, passando de 7.000 para cerca de 11.700 vagas anuais de mestrado, e de 500 para cerca de 1.200 vagas anuais de doutorado, ao final do quinquênio 1975/1979.

A fim de alcançar as metas previstas, o Plano previu um conjunto de instrumentos na forma de programas (BRASIL, 2010a, p. 163):

1. concessão de bolsas de estudo para alunos em tempo integral, programa já existente no instrumental da atual política educacional, cujos critérios este Plano pretende reorientar;
2. programas institucionais de capacitação de docentes, de formulação e execução recente em pequena escala no MEC, que o presente Plano induzirá na direção de estendê-lo às demais instituições de ensino superior durante o próximo quinquênio;
3. admissão de docentes de maneira regular e programada pelas instituições, política também recente que necessitará ser aperfeiçoada para atingir os objetivos e metas do presente Plano.

O I PNPG 1975-1979 previu, por fim, os recursos financeiros necessários dos quais caberia ao Governo Federal cerca de 70% e o restante às instituições e organismos que financiavam a pós-graduação. Durante sua vigência, o governo aplicaria nos seguintes itens de despesa (BRASIL, 2010a, p. 167):

- a) contratação de pessoal docente;
- b) contratação de pessoal técnico-administrativo;

- c) manutenção das atividades regulares dos cursos;
- d) concessão de bolsas de estudo;
- e) instalação de novos cursos, incluindo itens como pequenas construções, equipamentos indispensáveis, acervo bibliográfico etc.;
- f) implantação deste Plano através de iniciativas importantes para a sua dinamização e participação, como seminários, encontros, assistência técnica e demais atividades não pertinentes a um único curso ou instituição.

Em suma,

O **I PNPG** (1975-1979) partiu da constatação de que o processo de expansão da pós-graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, pressionado por motivos conjunturais. A partir daquele momento, a expansão deveria tornar-se objeto de planejamento estatal, considerando a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional. Deveria então estar integrada às políticas de desenvolvimento social e econômico e, assim, ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), através do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e ao II PBDCT (Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), para o período 1975-1979. (BRASIL, 2010a, p. 12).

Assim, a partir do I PNPG 1975-1979, “a política de pós-graduação nacional primeiro procurou **capacitar os docentes** do ensino superior, em seguida se preocupou com o **desempenho e a qualidade** do sistema, e, depois, voltou-se para o **desenvolvimento da pesquisa** nas universidades procurando, por meio de sua institucionalização, o atendimento das prioridades nacionais” (BRASIL, 2010a, p. 88, grifo nosso).

Por fim, os objetivos manifestos para a pós-graduação pelo I PNPG 1975-1979 se concentravam em duas linhas: (i) atendimento da demanda social por educação superior e (ii) atendimento do mercado de trabalho. Na primeira linha, duas foram as estratégias utilizadas. Em primeiro lugar, era preciso promover a formação docente, a fim de assegurar a expansão quantitativa e qualitativa da educação superior; e, em segundo lugar, a formação de pesquisadores atenderia às necessidades setoriais e regionais da sociedade.

A segunda linha de concentração dos objetivos do Plano buscava atender às necessidades do mercado de trabalho, utilizando como estratégia as Instituições de Ensino, públicas e privadas. Nesse sentido, a formação, o treinamento e a qualificação das pessoas no nível superior, em quantidade e variedade, se

destinariam, prioritariamente, ao atendimento do sistema produtivo nacional, ainda que pudesse alimentar o próprio sistema educacional.

Com o I PNPG 1975-1979, a política do Estado para a pós-graduação *lato sensu* começou a ganhar contornos mais delimitados, sobretudo, a partir da definição de seus objetivos explicitados, bem como das estratégias para sua consecução. A composição e institucionalização do sistema de pós-graduação como atividade regular das universidades caracterizaram a política para a modalidade. Assim, a pressão sobre esse sistema contaria com a ativação e incentivo dos cursos de pós-graduação *lato sensu* para que pudessem atender as necessidades do mercado de trabalho.

Para Tavares; Boschi; Cury et al. (1993, p. 16),

O 1º PNPG (1975-79) busca a consolidação institucional e financeira do sistema de pós-graduação, em processo de implantação. Ele enfatiza a direção da pós-graduação para a formação de docentes do ensino superior como núcleos geradores de pesquisa.

Com efeito, em fase de implantação da política de pós-graduação *lato sensu*, o Plano orientava para que a formação docente fosse se acomodando ao *stricto sensu*, ao passo que à *lato sensu* caberia a formação profissional para o mercado de trabalho.

3.2.4 O II Plano Nacional de Pós-Graduação – II PNPG 1982-1985

A fase de *normatização e institucionalização* da política de pós-graduação *lato sensu* no país, após o período de *implantação*, assistiu a duas Resoluções: a vigência da Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77 – *Momento 2: Abalos (1977-1983)* e a Resolução CFE/C.P. nº 12/83 – *Momento 3: Nova Conformação (1983-1996)*¹⁰⁷. O II Plano Nacional de Pós-Graduação – II PNPG 1982-1985 –, portanto, entre dois outros Planos, conheceu os abalos à convicção, construída na implantação, bem como o resultado das tensões que eles provocaram que culminou em um novo dispositivo legal para o setor. Assim, sua posição estratégica na política para o setor carece de análise.

¹⁰⁷ Ver Ilustração 1 - Políticas de Pós-Graduação Lato sensu: Momentos, p. 29.

Dois anos após a vigência do I PNPG, em 1982, entrou em vigor o II Plano Nacional de Pós-Graduação – II PNPG 1982-1985. Teve duração até o final do período sob estudo (1965-1985). Sob orientação da Ministra de Educação e Cultura, Esther de Figueiredo Ferraz, último governo do período – João Baptista de Oliveira Figueiredo – foi aprovado pelo Decreto nº 87.814, de 16 de novembro de 1982.

O Plano fixava os objetivos, prioridades e diretrizes da política de pós-graduação. Mais modesto que o anterior, assumiu como objetivo central a “formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado” (BRASIL, 2010a, p. 177).

O Plano se ocupou das desigualdades entre as regiões, bem como entre as instituições, além de considerar as especificidades das áreas do conhecimento. Nesse sentido, propunha-se superá-las:

as medidas a serem adotadas objetivam a superação dos efeitos negativos da heterogeneidade regional e institucional, levando em consideração que especialmente as regiões mais pobres necessitam de recursos humanos capazes de enfrentar com competência os problemas fundamentais que marcam a sua realidade sócio-econômica (BRASIL, 2010a, p. 177).

O II PNPG 1982-1985 foi organizado em cinco partes, a saber: (i) premissas básicas da Política Nacional da Pós-Graduação; (ii) análise dos principais problemas de pós-graduação; (iii) definição do papel da pós-graduação no contexto nacional; (iv) apresentação dos objetivos básicos; (v) descrição das principais diretrizes e prioridades.

Seis foram suas premissas básicas que versavam sobre o crescente número de profissionais pesquisadores e docentes altamente qualificados como condição para desenvolvimento científico, tecnológico e cultural; a dependência de um sistema universitário e de institutos de pesquisa, estável e dinâmico para a consolidação da pós-graduação; a necessidade de pesquisadores engajados na produção de novos conhecimentos; a necessidade de reformulação da estrutura e do funcionamento das instituições de maneira mais dinâmica e menos burocratizadas; por fim, a necessidade de fontes múltiplas de financiamento.

Quanto à situação da Pós-Graduação, o Plano afirmou permanecerem os problemas estruturais que dificultavam sua institucionalização e consolidação: “a excessiva dependência de recursos extra-orçamentários, a sujeição a repentinos

cortes de verbas, a instabilidade empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio” (BRASIL, 2010a, p. 178).

Estas dificuldades, segundo o II PNPG 1982-1985, não impediram que o País alcançasse um grau de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação. Contudo, para assegurar seu pleno desenvolvimento faltavam mecanismos institucionais, ainda que a criação das pró-reitorias e de órgãos colegiados tenha sido um passo importante nesse sentido.

Reconhecida a contribuição para a formação docente, o Plano alertou para o fato de que o binômio *ensino-pesquisa*, diretriz fundamental da universidade, não se aplicava universalmente a todos os âmbitos e modalidades científico-culturais. Nesse sentido, a qualificação nas formas *aperfeiçoamento* e *especialização* vinham sendo consideradas de pouca importância. Orientava, portanto, para outros recursos para a formação docente:

[...] Uma atualização permanente por meio do acompanhamento das publicações especializadas mais recentes e da participação em congressos, seminários, encontros e intercâmbios, junto com o exercício corrente de outras atividades de produção intelectual, como a elaboração de textos didáticos, a publicação de artigos, resenhas ou comentários, são igualmente necessários para a constituição de um corpo docente atualizado e competente. (BRASIL, 2010a, p. 179-180).

As agências de financiamento, diagnosticou o Plano, alavancaram a pesquisa ao mesmo tempo em que promoveram o distanciamento dos programas da universidade, isto é, consideraram-na um fim em si mesma.

Como resultante do aumento de titulados, para o Plano, constatou-se uma “erosão no valor do diploma conferido” (BRASIL, 2010a, p. 181). Desvinculou-se, assim, o potencial de crescimento acadêmico de seu portador, notadamente, em situações de produções sem estímulos e isoladas. Nessa linha, a abertura de cursos em áreas saturadas, concentração em áreas que requeriam pequeno volume de investimento, expansão desordenada em áreas com recursos limitados, tudo isso comprometia o desempenho do sistema, carecendo de rápida correção.

Dentre outras, o diagnóstico do II PNPG 1982-1985 apontou para a necessidade de reflexão sobre a qualidade da pós-graduação, tanto em termos de produção intelectual, quanto na formação de recursos humanos, carecia de julgamento crítico.

Em seguida, o Plano definiu o papel da Pós-Graduação no contexto nacional. Seu papel permanece vinculado ao processo de desenvolvimento nacional, bem como vinculado aos planos de econômicos (III PND e III PBDCT). Considerou que cabia à pós-graduação, “o papel central na sua formação e no seu aperfeiçoamento, em número suficiente e com qualificações adequadas às necessidades do País” (BRASIL, 2010a, p. 183).

O Plano reconheceu a formação de dois paradigmas distintos no sistema universitário: de um lado, as universidades ou escolas isoladas destinadas à formação de profissionais para o processo produtivo de bens e serviços e, de outro, as universidades, geralmente públicas, que além dessa função possuíam vocação específica para a pesquisa básica e à formação de pesquisadores.

Especificamente, as funções da pós-graduação se dividem entre a

[...] a formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica; a capacitação e o treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços e a formação de recursos humanos para o desenvolvimento cultural do País. (BRASIL, 2010a, p. 184).

Os objetivos básicos do II PNPG 1982-1985, considerando a solução dos problemas considerados centrais, foram três. Primeiro, foi relativo à questão da qualidade, manifesta tanto nos profissionais formados, quanto nas pesquisas realizadas. Assim, o objetivo foi formulado com a intenção de “apoiar prioritariamente a consolidação do bom e do promissor” (BRASIL, 2010a, p. 185), ou seja, aqueles programas que revelaram iniciativa ou potencial de produtividade e desenvolvimento. Os demais serão reforçados com incentivos a indivíduos ou pequenos núcleos.

Para atingir esse objetivo, o Plano considerou a necessidade de buscar um melhor desempenho administrativo, por meio da modernização gerencial, a fim de assegurar os recursos indispensáveis:

A ênfase na qualidade dependerá, na sua operacionalização, do aumento gradativo da eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação quanto ao desempenho dos programas de pós-graduação; do estabelecimento de critérios e de mecanismos de avaliação conhecidos e aceitos como legítimos pela comunidade; e do comprometimento com os resultados, na hora da utilização dos instrumentos de ação de que dispõem as agências de fomento. (BRASIL, 2010a, p. 186).

Outro objetivo básico se relacionou à adequação do sistema de pós-graduação às necessidades reais e futuras do País, ou seja, vinculou-se o desenvolvimento do sistema às prioridades nacionais. O objetivo formulado pelo Plano foi “incentivar o sistema a melhor se dimensionar tendo em vista as especificidades de cada área de conhecimento, os tipos de qualificação requeridos e as necessidades regionais” (BRASIL, 2010a, p. 186).

A terceira e última problemática enfrentada pelo Plano se relacionou à integração das diferentes instâncias governamentais que atuavam na área de pós-graduação. O objetivo poderia ser assim compreendido: elaborar e implantar novos mecanismos institucionais de entrosamento, ampliação e dinamização destinados a convergir os esforços dos órgãos que atuam no setor.

A última parte do II PNPG 1982-1985 tratou das prioridades e diretrizes. Os órgãos governamentais deveriam promover diagnósticos de área e atribuir peso relativo às especialidades e modalidades das diferentes áreas do conhecimento, de acordo com: “1) o seu posicionamento no processo de avanço do conhecimento científico e tecnológico; 2) a importância estratégica que determinadas especialidades têm em função do atual estágio de desenvolvimento do País; 3) a visão da própria comunidade científica” (BRASIL, 2010a, p. 186).

O Plano apontou para a necessidade de aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação para assegurar a qualidade que, nesse processo, deveria contar com a participação ativa da comunidade.

Nessa parte, o Plano retomou a necessidade de selecionar o que era considerado “bom e promissor”, atribuindo esta responsabilidade para a universidade ou instituição acadêmica que a deveria cumprir por meio de avaliações periódicas críticas de desempenho e produtividade. Ao nível governamental, nessa questão, caberia caráter complementar.

Preocupado não apenas com o desajuste quantitativo, mas com a “inadequação substantiva, quanto ao tipo de opção e quanto ao conteúdo da qualificação que o sistema produz” (BRASIL, 2010a, p. 187), o II PNPG 1982-1985 retomou o papel atribuído aos cursos de pós-graduação *lato sensu*:

Alguns tipos de cursos de pós-graduação “lato sensu”, nas diferentes áreas, serão incentivados a um revigoramento e uma reestruturação qualitativa, para que possam passar a figurar como alternativas para os alunos e para os demandantes de mão-de-obra altamente

especializada e sejam, assim, compatíveis com as outras opções do sistema. (BRASIL, 2010a, p. 188).

Aos cursos de tipo *lato sensu* caberia ainda, outra função:

Outros cursos, também definidos como pós-graduação “*lato sensu*”, atendem melhor às necessidades dos que trabalham no contexto acadêmico, possibilitando a incorporação sistemática de novos enfoques e das contribuições mais recentes, conduzindo assim à constituição de um corpo docente permanentemente atualizado e, conseqüentemente, à elevação do ensino em nível de graduação. (BRASIL, 2010a, p. 188).

Assim, os cursos *lato sensu* atenderiam às necessidades do mercado de trabalho e às necessidades de formação/atualização de docentes na graduação, antes e após a obtenção do grau de mestre e doutor. Aos cursos *stricto sensu* coube buscar o fortalecimento qualitativo, com o objetivo de formar pesquisadores.

Em síntese, menos ambicioso que seu antecessor, manteve o sentido da política, conquanto tenha reforçado a importância da formação *lato sensu*, tanto para o mercado de trabalho, quanto para a formação continuada de docentes. Seus objetivos básicos se concentravam em três linhas: (i) a questão da qualidade; (ii) adequação dos sistema e (iii) entrosamento, ampliação e dinamização institucionais. Evidencia-se a preocupação do II PNPG 1982-1985 com a institucionalização do sistema de pós-graduação.

3.3 Dispositivos Legais da Pós-Graduação *Lato Sensu* no Brasil

A pós-graduação *lato sensu* brasileira, no período, abrange um total de 11 (onze) dispositivos legais analisados, envolvendo Pareceres e Resoluções do Conselho Federal de Educação, Decretos-Lei, Seminários e outros. Todos esses dispositivos configuraram-se em políticas para o setor, orientadas por quatro governos distintos¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Ver Quadro 4 - Dispositivos Legais da Pós-Graduação *Lato sensu* no Brasil: Governos Militares, p. 69.

Trata-se de, praticamente, vinte anos de dispositivos legais da pós-graduação (1965-1983). Para essa análise foram considerados os 3 (três) momentos tipificados:

- *Momento 1 – Primeiras Definições (1965-1977)*. Esse período compreende, principalmente, a origem e vigência do Parecer CFE/C.E.Su. nº 977/65. Além dele, foram analisados mais um Parecer, os resultados do IX Seminário de Assuntos Universitários (1976), encerrando com uma Resolução (1977) que perdurará até sua revogação, em 1983;
- *Momento 2 – Abalos, Ajustes e Diretrizes (1977-1983)*. Nesse momento são analisadas todas as tentativas de alteração à última Resolução aprovada (1977). Sua extensão alcança o anteprojeto de lei que originará a Resolução que irá revogar a anterior.
- *Momento 3 – Nova Conformação (1983-1996)*. Esse período analisa a nova Resolução da pós-graduação *lato sensu*, aprovada em 1983.

Os três momentos acima, abrangidos nas fases de *Implantação e Normatização e Institucionalização*¹⁰⁹ será analisados a seguir.

3.3.1 Momento 1 – Primeiras Definições (1965-1977)

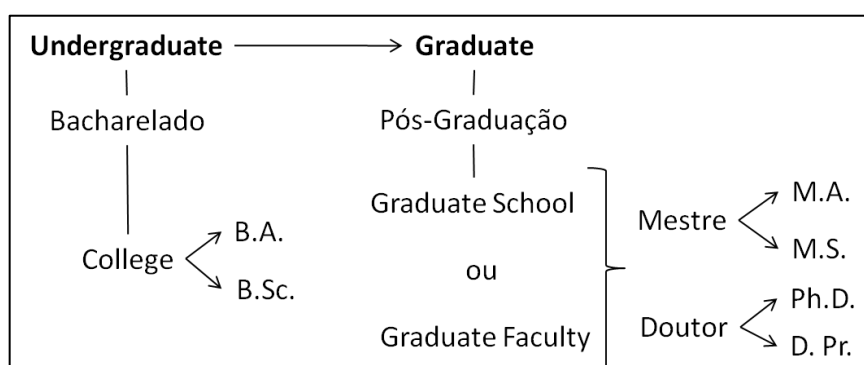
O Conselheiro do CFE Newton Sucupira foi o relator do documento mais expressivo da pós-graduação *lato sensu* no país: Parecer CFE/C.E.Su. nº 977, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Tal Parecer propôs-se a resolver a imprecisão que reinava na sociedade frente à urgência de implantar e desenvolver o regime de pós-graduação no ensino superior em nosso País, conforme preconizava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61) vigente.

Segundo a LDB/61, os estabelecimentos de ensino superior poderiam ministrar cursos de (i) graduação; (ii) pós-graduação e (iii) especialização, aperfeiçoamento e extensão ou quaisquer outros. O referido Parecer propunha-se, portanto, a delimitar as atuações previstas nos itens (ii) e (iii) da Lei. O Documento teve como impulso a necessidade de socorro à ausência nas escolas de “uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação” e a necessidade de uma

¹⁰⁹ Ver Ilustração 1 - Políticas de Pós-Graduação Lato sensu: Momentos, p. 29.

política orientada para o setor destinada a estimular a realização de cursos de pós-graduação.

Construindo a origem histórica da pós-graduação – nome e sistema – o documento revela a influência da universidade norte-americana, segundo a qual o sistema de ensino superior poderia ser dividido em dois grandes planos: o *undergraduate* e o *graduate*. Enquanto no primeiro encontravam-se os cursos ministrados no *college* conduzindo ao B. A. (bacharelado das *artes*/profissional) e ao B. Sc. (bacharelado *stricto sensu*/pesquisa), o segundo abrangia os cursos pós-graduados, sobretudo os estudos avançados das matérias do *college* conduzindo aos graus de Mestre e de Doutor (Esquema 1).



Esquema 1 - Sistema de Ensino Superior Norteamericano
Fonte: Com base no Parecer CFE/C.E.Su. nº 977/65.

Os *college* são cursos que requerem como admissão o grau de bacharel. Pós-graduado, portanto, refere-se aos estudantes que possuem grau de bacharel e continuam estudando com vista à obtenção de grau superior.

Mestrado e Doutorado representam dois níveis que se hierarquizam. Os *Doutorados de Pesquisa* (Ph.D.) – o mais importante dos Graus Acadêmicos conferido pela universidade norte-americana –, condição de ingresso à carreira de professor universitário, distinguem-se dos *Doutorados Profissionais* (D. Pr.), como por exemplo, doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia e outros, pela finalidade.

Naquele sistema, Mestrados tanto podem ser *de pesquisa*, quanto *profissionais*. O mais comum é o *Mestre das Artes* (*Master of Ars*), de origem medieval, designava as matérias constitutivas do *trivium* e do *quadrivium*, isto é, conteúdo das Faculdades das Artes¹¹⁰. Segundo o Parecer, os Mestres são

¹¹⁰ “[...] A Antigüidade sempre esteve presente durante todos os séculos medievais [...] o sistema educacional baseado no *trivium* e *quadrivium* (Gramática, Retórica e Lógica / Aritmética, Geometria,

referência a “todos os licenciados que faziam parte da corporação dos professores em todas as Faculdades, com exceção da Faculdade de Direito [...] onde os professores se intitulavam doutores”. Mestre, doutor e professor eram sinônimos até o fim da Idade Média, quando os professores das Faculdades Superiores tenderam a assumir o título de Doutor, reservando o de Mestre às Faculdades das Artes.

Alguns pontos, antes da definição final do Parecer, deveriam ser básicos para disciplinar a pós-graduação, segundo o Aviso Ministerial que a solicitou, tais como, (i) esses cursos deveriam ser “destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores”. Isso deveria ser realizado em dois ciclos sucessivos, equivalentes ao sistema norte-americano: *master* e *doctor*. E ainda, (ii) tais cursos deveriam constituir-se em atribuição antes das universidades que de estabelecimentos isolados.

De orientação norte-americana, conforme visto anteriormente, a pós-graduação naquele país surge no contexto das transformações da universidade: “é quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais, para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica”. Seu grande impulso, segundo o Parecer, deu-se com a fundação da Universidade Johns Hopkins, em 1876, criada especialmente para desenvolver estudos pós-graduados com inspiração “[...] não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora”.

O movimento pela pós-graduação naquelas universidades representa a culminância da influência germânica no ensino norte-americano: “A **Graduate School** é o equivalente da Faculdade de Filosofia da Universidade alemã”. Essa influência pode ser medida, ainda, reforça o Parecer, observando-se a correspondência entre os estudos realizados no **college** americano e os do Ginásio alemão em suas classes superiores: somente na pós-graduação seria alcançado o autêntico nível universitário¹¹¹.

Música e Astronomia) é um dos exemplos mais elementares desse poder muitas vezes restritivo da Antigüidade sobre o mundo medieval [...]” (QUEIROZ, 1999, p. 13).

¹¹¹ “Característica dessa influência é, por exemplo, o Ph. D., doutor em filosofia, o qual, embora conferido em qualquer setor das ciências ou das letras, é assim chamado porque a primitiva Faculdade das Artes tornou-se, na Alemanha, a Faculdade de Filosofia. Inspirando-se nesta faculdade, a **Graduate School**, isto é, o instituto que se encarrega dos cursos pós-graduados, será a Universidade americana o lugar, por excelência, onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o **scholar**, se treinam os docentes dos cursos universitários” (PARECER CEF/C.E.Su. 977/65, grifo do autor).

Por outra via, o Parecer considera uma “conseqüência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores” a imposição e difusão, em todos os países, da pós-graduação. Considerada inviável a figura do técnico polivalente, o recurso à pós-graduação se faz necessário para complementar a formação do pesquisador ou para treinamento do especialista altamente qualificado.

Reconhecida a urgência do desenvolvimento da pós-graduação, faz-se necessário introduzir na universidade uma diversificação vertical, abarcando desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação:

Haveria desta forma uma infra-estrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado, a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível. (PARECER CFE/C.E.Su. Nº 977/65).

Na verdade, as sucessivas aproximações do ensino fundamental ao ensino médio e deste ao ensino superior foram objeto de reflexões ao longo da história do ensino superior brasileiro. Essas reflexões alcançaram as preocupações com a pós-graduação, como poderá ser evidenciado mais adiante.

Desse ponto de vista, o objetivo imediato da pós-graduação, segundo o Parecer, é o de “proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação”. Mas,

[...] além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. (PARECER CFE/C.E.Su. Nº 977/65).

A reflexão que o Parecer apresentou, à época, foi que quase não existiam cursos dessa natureza em funcionamento regular e que havia a crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, poderiam ser formados o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é amplamente conhecido: recorria-se às universidades estrangeiras. A resultante é simples: (i) a necessidade de implantação sistemática dos cursos de pós-graduação destinada a formar nossos próprios cientistas e tecnólogos, aliada (ii) à expansão da indústria brasileira que requeria um número crescente de profissionais criadores, capacitados em novas técnicas e

processos, ambos são os fatores que impulsionaram a formação além da simples graduação:

Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. (PARECER CFE/C.E.Su. Nº 977/65).

Como a regulamentação da pós-graduação decorreu de atendimento de Aviso Ministerial, o Parecer lembra três motivos fundamentais que exigiam a imediata instauração do sistema de cursos de pós-graduação, no País, de acordo com o Aviso Ministerial, a saber:

1. formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
2. estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores 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.

Após essas noções básicas acerca da importância da pós-graduação¹¹², o Parecer parte para a distinção entre pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A pós-graduação *lato sensu*, conforme o documento, “designa todo e qualquer curso que se segue à graduação”. Pressupõe, portanto, a graduação.

Especialização e Aperfeiçoamento possuem em comum objetivo técnico-profissional específico, assinala o Parecer, “destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico”. Apresentam a meta de possuir “domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado”. Diferenciam-se da *pós-graduação*, em sentido estrito, por qualificarem a natureza e destinação específica de um curso, ao passo que a pós-graduação “define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural”. Os cursos do primeiro tipo (especialização e aperfeiçoamento) podem ser

¹¹² Um detalhe interessante é que o Parecer em tela, ainda que fizesse menção a outras funções, reconhecia a fundamental importância da pós-graduação para a formação universitária; silenciando, contudo, quanto a questões, tais como: formação profissional; “treinamento” e outras.

eventuais, enquanto os de segundo tipo (pós-graduação) são “parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade”¹¹³.

Mesmo quando a pós-graduação implique em especialização do setor técnico-profissional, o Parecer afirma que se trata de “ampla fundamentação científica”, aplicada a técnica ou exercício profissional. Em suma, a pós-graduação destina-se à formação científica e cultural. De fato, com o documento, quando se tratarem desses casos (como é o caso da medicina), seus cursos apenas oferecem *certificado* de eficiência ou aproveitamento como prova de especialidade profissional (inclusive, nesses casos, os certificados podem ser obtidos em instituições não-universitárias). O *Grau Acadêmico* que atesta alta competência científica só pode ser conferido pela pós-graduação *stricto sensu*. Sinteticamente, enquanto a especialização apresenta natureza eminentemente prático-profissional, a pós-graduação *stricto sensu* possui natureza acadêmica e de pesquisa e confere Grau Acadêmico (Quadro 5).

Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Especialização
Natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico.	Sentido eminentemente prático-profissional.
Grau acadêmico.	Certificado.
Desenvolvida em Universidades.	Pode ser desenvolvida em instituições não-universitárias.
Forma estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário.	

Quadro 5 - Pós-Graduação e Especialização: Comparação.

Fonte: Com base no Parecer CFE/C.E.Su. 977/65.

Ao fim de toda essa explanação, o Parecer define a pós-graduação *stricto sensu* como sendo “o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico”.

A pós-graduação além de apresentar aspectos pedagógicos apropriados¹¹⁴, “de modo algum pode ser considerada educação de massa. Daí a filtragem (sic) dos candidatos”.

¹¹³ O Parecer reforça que “não se compreenderia, por exemplo, a existência da universidade americana sem o regime normal de cursos pós-graduados, sem a **Graduate School**, como não se compreenderia universidade européia sem o programa de doutoramento”.

Concentrando-se na LDB/61, o Parecer interpreta-a distinguindo os cursos de pós-graduação *stricto sensu* dos cursos de especialização e aperfeiçoamento, assinalando que “nem toda especialização é necessariamente curso de pós-graduação”. Em resumo, “[...] a intenção da lei foi atribuir **status** especial à pós-graduação, distinguindo-a dos cursos de simples especialização”, conforme definido pelo próprio documento.

A proposição do Ministro de Educação, no Aviso Ministerial, de que a pós-graduação fosse de oferta exclusiva das universidades não logrou êxito no Parecer. Ao contrário, o documento foi categórico: “nenhum dispositivo existe que autoriza restringir a pós-graduação às universidades”. Reconheceu, contudo, que em muitos setores de pesquisa científica somente a Universidade possui os meios para a realização com eficiência de programas de pós-graduação, mas em outras áreas é “perfeitamente admissível” que uma faculdade isolada possa manter cursos pós-graduados.

O Parecer ocupa-se, ainda, da definição e características do mestrado e do doutorado, especificando, dentre outras: adequação da nomenclatura (Ph.D. e D. e Mestre); duração dos cursos; atividades a serem desenvolvidas. Ao final, apresenta uma lista de 16 (dezesesseis) itens contendo as características fundamentais dos cursos de pós-graduação correspondentes aos dois níveis¹¹⁵.

Da análise do Parecer evidencia-se a grande preocupação com a regulamentação dos cursos de mestrado e de doutorado, considerados pós-graduação, em detrimento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Considerando-se tratar de uma primeira tentativa do Estado nessa linha, é aceitável priorizar os primeiros em detrimento dos demais, contudo, não se justifica a permanência dessa priorização ao longo da história da educação superior.

Ainda no âmbito do Conselho Federal de Educação (CFE), a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) encaminhou para apreciação o *Programa Regional de Especialização de Professores de Ensino Superior – PREPES* – destinado a especializar docentes para atuarem no ensino superior.

Criado em 1974, o Prepes representou a opção da PUC-MG pela pós-graduação *lato sensu* para a formação docente. Segundo o documento que o avalia,

¹¹⁴ “[...] além da tese, dissertação ou ensaio, deverá seguir certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisas, e submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira” (Parecer CFE/C.E.Su. 977/65).

¹¹⁵ Dessa lista, nenhum item versa sobre a pós-graduação *lato sensu*.

[...] a pós-graduação “*lato sensu*”, enquanto política desejável de qualificação docente, vai se impondo como resultado da existência de uma tensão dialética entre quantidade/qualidade, estímulos externos/reação do sistema educacional, expressa no espaço que vai da crítica à expansão da pós-graduação “*stricto sensu*” à expansão regulada da pós-graduação “*lato sensu*” (TAVARES; BOSCHI; CURY et al., 1993, p. 20).

No contexto da reorganização política para o ensino superior, a PUC-MG fixou-se na leitura segundo a qual a pós-graduação *lato sensu* iria se impondo como alternativa desejável e viável de capacitação docente. Nesse sentido, antes mesmo das experiências regionais¹¹⁶, essa universidade buscou na modalidade a saída para a formação docente.

O Parecer CFE/C.E.Su. nº 2.559/75, após análise do Programa da PUC-MG, manifestou-se por sua aprovação não poupando elogios à iniciativa de “alta significação, louvável e oportuna” da IES. Dentre os aspectos positivos ressaltados pelo Parecer, convém destacar que o CFE considerou que

o programa atende, também, a interesse deste Conselho do Ministério da Educação e Cultura, que assistem ao crescimento do ensino superior do País, preocupados com a necessidade de torná-lo um crescimento, também, qualitativo e consciente na sua responsabilidade no processo. A baixa porcentagem de professores universitários com qualificação acima da graduação, evidenciada em dados do MEC-DAU, já foi considerada por este Conselho como “carência angustiante” e “um dos mais graves problemas do atual processo de expansão do ensino superior brasileiro [...]” (PARECER CFE/C.E.Su. Nº 2.559/75).

Do destaque acima, evidencia-se que a ênfase dada ao processo de qualificação docente da PUC-MG, por meio da promoção de curso de especialização *lato sensu*, foi o que mais agradou ao CFE. A natureza das atividades didáticas, por seu turno, não deixou a desejar, haja vista a consideração do relator do Parecer ao afirmar que o curso “pode constituir embrião válido de um futuro curso de mestrado”, feitas as adaptações necessárias.

De fato, a estrutura orgânica do curso apresentado revelou forte preocupação com a qualidade do egresso traduzida em 960 horas de atividades, durante 2 anos, distribuídas entre aulas, seminários, atividades de leitura e trabalhos orientados, além de dissertações e monografia final. Não deixou, inclusive, de exigir assiduidade

¹¹⁶ Na década de 1970, o MEC preconizou uma política de regionalização do ensino superior, criando no País os *Distritos Geo-Educacionais – DGE*, aprovados pelo Parecer CFE nº 704/74. Em Minas Gerais, dois DGE se destacaram pelos resultados alcançados: o DGE-15/MG e o DGE-16/MG (TAVARES; BOSCHI; CURY et al., 1993, p. 22).

(70%) e aproveitamento (80%) às atividades conduzidas basicamente por doutores e, excepcionalmente, mestres.

Um ano depois, nos dias 4 e 5 de maio de 1976, em Brasília, o CFE promoveu o *IX Seminário de Assuntos Universitários* onde foram debatidos os problemas emergentes da implantação e do funcionamento do 1º. ciclo e, ainda, debateu-se a “problemática da pós-graduação *lato sensu*” (BRASIL, 1976).

O Seminário apresentou, portanto, dois temas, contando cada um com um relator (membro do CFE), um coordenador e dois debatedores. O primeiro tema, intitulado *O 1º. ciclo e os problemas de sua implantação e funcionamento* contou com a coordenação do Conselheiro Newton Sucupira¹¹⁷; o segundo, *Pós-Graduação lato sensu: cursos de especialização e aperfeiçoamento*, coordenado pelo Conselheiro Edson Machado de Sousa trouxe para o cenário Antônio Paes de Carvalho, relator¹¹⁸, cuja exposição entra para a história da construção da identidade da pós-graduação *lato sensu* no país, ao contribuir para a fase de *implantação* da política aprofundando as definições do Parecer CFE/C.E.Su. nº 977/65.

Esse Seminário foi amplamente representativo no campo da educação brasileira, considerando-se as participações: Conselheiros do CFE; representantes de Órgãos do MEC, Reitores Universidades; representantes de Federações; representante de uma Fundação¹¹⁹ e outros (Gráfico 7).

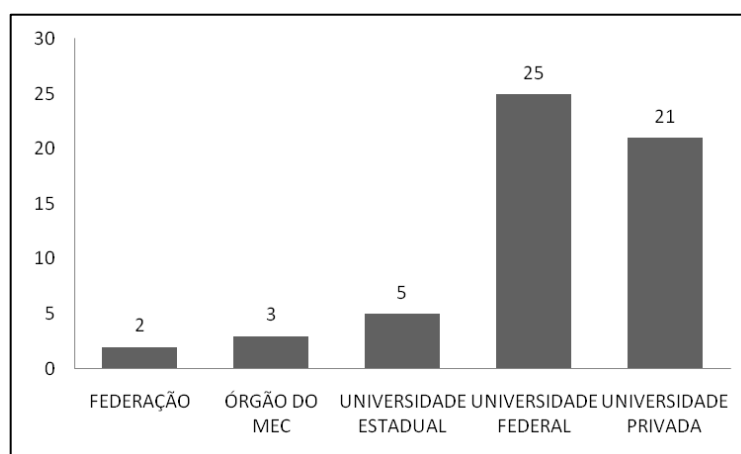


Gráfico 7 - IX Seminário de Assuntos Universitários: entidades participantes.
Fonte: Com base em Documenta, ano 14, nº 186 (BRASIL, 1976).

¹¹⁷ A Comissão Especial para a Organização do Seminário foi composta por Newton Sucupira (presidente), Edson Machado de Sousa e Antônio Paes de Carvalho (BRASIL, 1976).

¹¹⁸ Um dos debatedores foi Amadeu Cury, Reitor da UnB.

¹¹⁹ Fundação Universidade Estadual de Maringá – PR (BRASIL, 1976).

A composição de forças presentes ao Seminário revela a representação dos setores associados aos interesses em disputa no período. O debate do 1º ciclo e suas implicações para o ensino superior brasileiro. Assim, a tentativa de criar uma melhor articulação entre o ensino médio e o ensino superior (antigos 2º Grau e 3º Grau) inspirou-se na já alcançada eliminação da barreira entre o 1º e 2º Graus de ensino, com o fim dos exames de admissão (LDB/71), segundo a Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy (Relatora do 1º Tema do Seminário). Para ela, a Reforma Universitária (1968) teve que enfrentar dois problemas cruciais: (i) a articulação imediata do curso de 2º Grau ao superior, por meio do Concurso Vestibular e (ii) a articulação mediata desses dois ciclos por meio do Primeiro Ciclo de Estudos Superiores.

O Primeiro Ciclo, portanto, era concebido como um

[...] instrumento de seleção destinado a assegurar a continuidade do processo educacional, através de uma forma de articulação que tem, como pontos referenciais, de um lado, os conhecimentos do núcleo comum do currículo de 2º Grau e a inespecificidade do currículo do Primeiro Ciclo ao nível superior, e de outro, a possibilidade de sondagem das aptidões, que permitem situar o estudante no processo educacional (BRASIL, 1976, p. 25).

Desse ponto de vista, o Primeiro Ciclo era considerado como um “ciclo de estudos gerais” para toda a Universidade. Segundo a Conselheira, concebido pelo Grupo de Trabalho que fundamentou a Lei nº. 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), o Primeiro Ciclo possuía 3 (três) funções, em resumo:

1. **Recuperação** – o estudante deve ter a oportunidade de recuperar-se das insuficiências em sua formação, evidenciadas pelo Concurso Vestibular;
2. **Orientação** – para adequada escolha da carreira;
3. **Fundamentação** – realização de estudos básicos para ciclos ulteriores.

Tais funções, ignoradas inicialmente pela Lei da Reforma Universitária, foram mais tarde (Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969), amplamente debatidas pela comunidade acadêmica¹²⁰ e incorporadas ao ensino superior. A implantação do Primeiro Ciclo teve que enfrentar seu principal problema, a saber: a organização curricular.

¹²⁰ Dois Seminários promovidos pelo Conselho de Reitores das Universidades brasileiras, em julho e em maio de 1969; publicação de trabalhos sobre a implantação do Primeiro Ciclo (UCMG e Universidade Federal de Santa Catarina); em novembro de 1973, em Brasília, ocorreu o Encontro de Reitores das Universidades Públicas e Diretores de Estabelecimentos Públicos Isolados de Ensino Superior que tratou do funcionamento do Primeiro Ciclo; dentre outros (BRASIL, 1976).

No 2º tema, o Conselheiro do CFE Antônio Paes de Carvalho, em sua reflexão sobre a pós-graduação *lato sensu*, partiu do suposto de que dada a impossibilidade de atendimento à diversificação do mundo do trabalho (demandando uma variação de cursos frente aos já instalados), impõe-se a necessidade de uma etapa complementar de formação profissional em nível de pós-graduação. Em resgate histórico, retoma o Parecer relatado por Sucupira¹²¹ e afirma que a pós-graduação *stricto sensu* apresenta “apreciável grau de estruturação”.

Há, para o Conselheiro, dois tipos fundamentais de educação pós-graduada: (i) a **pós-graduação acadêmica** (*stricto sensu*), cujo objetivo fundamental é a “formação de uma elite capaz de criar e inovar e de transmitir o seu saber, novo ou acumulado” e (ii) a **pós-graduação profissionalizante** (*lato sensu*), cuja finalidade é o “estrito atendimento de uma necessidade concreta do mercado de trabalho, tal como ele se apresenta num momento dado”. Acrescenta à definição da pós-graduação *lato sensu*, portanto, a ênfase ao atendimento ao mercado de trabalho, não destacada pelo Parecer anterior. De fato, para Antônio Paes de Carvalho

[...] a pós-graduação profissional atende primariamente à adaptação de graduados às suas funções especializadas na máquina social; deve assim estar intimamente vinculada aos órgãos-alvo do seu produto, na comunidade e na empresa (BRASIL, 1976, p. 53).

Para ele, a pós-graduação profissionalizante não só está vinculada, mas muito mais que isso, caracteriza-se pela “flexibilidade de forma e localização” traduzida em: “em sua forma mais simples e imediata poderá ela fazer-se no próprio órgão-alvo, na comunidade”. De forma mais contundente, depreende-se, afasta a Universidade dessa responsabilidade, embora admita que em alguns casos, a pós-graduação profissionalizante requererá um engajamento da Universidade.

A forma profissionalizante da pós-graduação, na opinião de Antônio Paes de Carvalho, assume marcadamente o caráter de “educação continuada”, dada a transformação cada vez mais rápida de métodos e técnicas em todos os setores da economia, bem como a “invasão da tecnologia” que vem tornando, cada vez mais obsoleta a formação de profissionais. Concebida dessa maneira, a pós-graduação profissionalizante surge como “fonte de revitalização de conhecimentos e adestramento [sic] técnico”. Seu objetivo, segundo o mesmo, é conhecido: “voltado para uma demanda específica do mercado de trabalho”.

¹²¹ PARECER CFE/C.E.Su. Nº 977/65.

E quem financia a pós-graduação profissionalizante? Em resposta, financia aquele que pressiona: “a comunidade e a empresa, o mercado de trabalho, em suma”. Antônio Paes de Carvalho preocupou-se com a definição e delimitação da pós-graduação profissionalizante. Retomando o já citado artigo 69, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, acrescenta à sua reflexão, o artigo 17 da Lei da Reforma Universitária – Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968:

Art. 17. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;
- c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes;
- d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.

Observa, portanto, a consagração dos dois tipos de pós-graduação: *stricto sensu* e *lato sensu*. O primeiro tipo impulsionado pela carreira docente superior foi logo regulamentado pelo CFE¹²²; destina-se à formação de pessoal para a pesquisa e a docência, assumindo, portanto, caráter essencialmente acadêmico.

O mesmo não ocorre com o segundo tipo de pós-graduação. De início, diferentemente da orientação da LDB/61, os cursos de “extensão e outros” desvinculam-se dos cursos de “especialização e aperfeiçoamento”, na nova Lei da Reforma do Ensino Superior. A leitura que Antônio Paes de Carvalho faz do “espírito da Lei” é que esses últimos (especialização e aperfeiçoamento), uma vez que são destinados a diplomados em cursos de graduação, deveriam ser processados exclusivamente nas Universidades¹²³ e, os cursos de “extensão e outros” assumem forma demandada pelo mercado de trabalho podendo, por isso, ser realizados em instituições outras que não as de ensino.

Essa separação imposta pela nova Lei foi considerada pelo Conselheiro como de pouca utilidade, “uma vez que se demonstrou difícil e indesejável traçar um limite nítido entre o que é o que não é da Universidade”. Por outro lado, prossegue ele, os cursos de especialização e de aperfeiçoamento foram sucessivamente valorizados

¹²² Parecer CFE/C.E.Su. nº 77/69.

¹²³ Isso será rejeitado pelo CFE, como veremos adiante.

em função do Cargo de Professor-Assistente no Magistério Superior Federal¹²⁴ que, dessa perspectiva, impõe o caráter profissionalizante à pós-graduação *lato sensu*. Nesse sentido,

[...] uma definição nítida dos cursos de aperfeiçoamento e especialização muito interessaria ao mundo acadêmico, visto que tais cursos são aceitos como titulação e como geradores de incentivos pecuniários para a carreira docente [...] (BRASIL, 1976, p. 56).

Mas o Conselheiro recusa uma regulamentação global, semelhante à do Mestrado/Doutorado, por considerar que isso feriria de morte a flexibilidade do sistema. Por essas razões, ele considerou que, no terreno da pós-graduação profissionalizante, a ação normativa do CFE deveria limitar-se a: (i) definir o que se entende por aperfeiçoamento e especialização; (ii) traçar normas gerais para os cursos de aperfeiçoamento e especialização, mas somente enquanto processos de aperfeiçoamento do pessoal de Magistério Superior (os docentes de 1º e 2º Grau teriam seus cursos normatizados pelos Conselhos competentes) e, (iii) regular o intercâmbio ou o contato entre ambas pós-graduações (profissional e acadêmica).

Após breve estudo sobre esse último item (relação entre a pós-graduação *profissionalizante* e a pós-graduação *acadêmica*), Antônio Paes de Carvalho apresenta algumas idéias para a regulamentação da pós-graduação *lato sensu*. Inicia pela nomenclatura e definição. O Conselheiro reconhece utilizar a mesma sistemática, consagrada por Newton Sucupira, substituindo, apenas, *stricto sensu* por *acadêmica* e *lato sensu* por *profissionalizante*, de acordo com o objetivo terminal¹²⁵.

Uma vez definidos os cursos, ele se preocupou com sua organização, o que implica determinar a quem cabe a iniciativa, a orientação programática, bem como seus credenciamentos. Para Antônio Paes de Carvalho, o mercado de trabalho

¹²⁴ Antônio Paes de Carvalho assinalou que o Decreto-lei nº 465, de 11 de fevereiro de 1969, limitava a inscrição em concursos dessa natureza a graduados que tivessem concluído cursos de especialização ou aperfeiçoamento, embora os títulos preferenciais fossem o de Mestre. Outra Lei, nº 6.182, de 11 de dezembro de 1974, que reformula o acesso ao Magistério Superior Federal, abandona essa exigência, mas reconhece a especialização e o aperfeiçoamento ao incorporá-los no sistema de incentivos funcionais (acréscimos salariais de 10% a 15% do salário base). Além dessa legislação, o autor aponta outras que consideraram os cursos de especialização e de aperfeiçoamento como uma das possíveis formas de capacitação técnica docente; tratam-se da Portaria CFE nº 78/68 e da Resolução CFE nº 6/72.

¹²⁵ Antônio Paes de Carvalho sugere ainda, dividir o ensino para graduados em dois tipos: a pós-graduação, usada apenas para designar os cursos de mestrado/doutorado; e os cursos de aperfeiçoamento/especialização e outros (BRASIL, 1976).

demanda os cursos de aperfeiçoamento ou especialização, respondendo, portanto, por sua iniciativa, representado por uma entidade-alvo (órgão público ou empresa). Seus objetivos deveriam ser de co-responsabilidade entre a instituição ministrante e o órgão ou entidade demandante dos cursos, cabendo à instituição ministrante operacionalizar os cursos, programando suas atividades.

Quanto ao credenciamento, o Conselheiro reconheceu tratar-se de questão delicada, pois, depende da entidade-alvo, bem como da finalidade do curso. Por exemplo, um curso de aperfeiçoamento ou especialização encomendado por uma empresa, destinado a capacitar pessoal para seus quadros, não careceria de credenciamento, mas cursos caracterizados por grande demanda social, ausência de instituição-alvo definida e alto grau de responsabilidade dos profissionais que origina no que se refere à saúde e à segurança individual e coletiva devem ser credenciados por meio de um sistema profissional. Esse sistema, sugerido pelo Conselheiro, deveria envolver, além das entidades ministrantes, as associações profissionais e órgãos normativos e de fiscalização da atividade profissional. A razão para tamanho cuidado é a seguinte:

[...] tais cursos usualmente geram direitos ou prerrogativas no exercício profissional. Note-se que um credenciamento desta natureza não afeta somente os cursos ministrados em instituições oficiais ou reconhecimento de ensino superior; deve obrigar e regular todo e qualquer curso do tipo, ministrado por qualquer entidade ou instituição, sob pena de seus certificados não serem passíveis de registro para os fins a que porventura se destinem [...] (BRASIL, 1976, p. 63).

A extensa lista de entidades apresentada por Antônio Paes de Carvalho não incluía nenhuma associada à educação.

Todas essas considerações foram expostas na forma de regulamento que versava sobre diversos temas¹²⁶. Apresentado ao Plenário para debates de grupo¹²⁷, no *IX Seminário de Assuntos Universitários*, os 5 (cinco) grupos de trabalho reunidos, apresentaram as seguintes sugestões ao CFE (BRASIL, 1976, p. 78).

¹²⁶ Por exemplo, a carga-horária para os cursos de Especialização (360 horas) e de Aperfeiçoamento (180 horas); o aproveitamento; a frequência e diversos outros.

¹²⁷ Bruno Edmundo Markus, Reitor da Universidade Federal de Passo Fundo, RS – um dos debatedores do 2º Tema do “IX Seminário de Assuntos Universitários”, juntamente com Amadeu Cury, Reitor da Universidade de Brasília – apresentou depoimento, como subsídio para os trabalhos em grupo, intitulado “Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização”. Esse depoimento teve como referência “situações levantadas a partir da experiência de uma universidade particular”, o qual examinava aspectos relativos à organização dos cursos dessa natureza.

- 1 – que os cursos de especialização e aperfeiçoamento sejam normatizados de maneira genérica, a fim de permitir às instituições a necessária flexibilidade, na respectiva regulamentação;
- 2 – que os cursos de especialização e aperfeiçoamento não sejam, necessariamente, considerados como pré-requisitos para o Mestrado e Doutorado, mas que haja possibilidade de aproveitamento de estudos, de acordo com critérios estabelecidos para cada caso;
- 3 – que na conceituação dos cursos de aperfeiçoamento e especialização fique claro que tais cursos devem ser, necessariamente, dirigidos a um objetivo operacional nítido. No caso específico dos cursos voltados para a qualificação de docentes, deverão ser incluídas disciplinas que permitam o aperfeiçoamento em técnicas didático-pedagógicas;
- 4 – que a definição da metodologia dos cursos e o sistema de avaliação fiquem a cargo das entidades ministrantes.

As recomendações sistematizadas dos grupos de trabalho alcançaram, ainda, as Instituições¹²⁸ e o MEC¹²⁹.

Dos debates realizados no *IX Seminário de Assuntos Universitários* resultou a Indicação nº 74/76 ao CFE, de autoria de Antônio Paes de Carvalho. No ano seguinte, o CFE aprovou o Parecer CFE/C.E.Su. nº 2.288/77 que examinou essa Indicação e propôs um anteprojeto de Resolução. O Parecer retomou a definição de pós-graduação *lato sensu*, apresentada pelo referido Conselheiro, a qual considerava exclusividade de empreendimentos caracterizados como cursos de natureza profissionalizante, os cursos de “Aperfeiçoamento” e de “Especialização”. A iniciativa, a organização didático-pedagógica, os objetivos desses cursos e a relação entre esses e os cursos de mestrado e doutorado foram apresentados em 8 (oito) artigos, com pequenas variações do apresentado para debate naquele Seminário¹³⁰.

Convém destacar que, pela Indicação sob exame, os cursos de pós-graduação passariam a ser definidos da seguinte maneira (Parecer CFE/C.E.Su. nº 2.288/77):

Art. 1º As atividades sistemáticas de ensino para graduados nas instituições de ensino superior oficiais ou reconhecidos são dos seguintes tipos:

- I – Cursos de Pós-graduação, conduzindo aos graus de Mestre ou Doutor, de acordo com as definições e normas dos Pareceres nºs 977/65 e 77/69 do CFE.
- II – Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização.

¹²⁸ “Que no delineamento dos objetivos dos cursos, as instituições ministrantes considerem as necessidades das entidades-alvo” (BRASIL, 1976, p. 78).

¹²⁹ “Que os cursos de aperfeiçoamento e especialização sejam incentivados nas áreas ainda não satisfatoriamente atendidas pela pós-graduação ‘stricto sensu’”. (BRASIL, 1976, p. 78).

¹³⁰ No Seminário foram apresentados 10 (dez) artigos; desapareceram dois: os artigos 6º e 7º que tratavam, respectivamente, das cargas-horárias e da certificação.

III – Cursos de Atualização e outros de livre iniciativa das instituições ministrantes.

Note-se que, caso fosse aprovada a Indicação, surgiriam os “cursos de atualização”, antes inexistentes. E ainda que, de um lado, “pós-graduação” se refere aos cursos que conduzem aos graus de mestre e doutor e, de outro, “aperfeiçoamento, especialização e atualização” se referem a cursos de “pós-graduação *lato sensu*”, chamados por Antônio Paes de Carvalho de “cursos profissionalizantes”, denominação essa que o dispositivo legal recusou.

Em seu Parecer, a Comissão indagou da legalidade do CFE baixar normas sobre os Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, dado que a Lei 5.540/68 (vista anteriormente) previa a existência destes cursos para graduados nas instituições de ensino superior¹³¹. De toda forma, compreendeu que era “[...] possível dentro da lei, estabelecer definições e normas gerais para os cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, desde que fique preservada a autonomia didática da instituição de ensino superior [...]” (PARECER CFE/C.E.Su. Nº 2.288/77).

Essa postura da dúvida que assolou a Comissão manteve-se ao longo das decisões apresentadas pelo Parecer. Quanto a definições, a Comissão entendeu que tais cursos eram de caráter predominantemente profissionalizante, contudo admitiu que, em princípio, era possível a existência de aperfeiçoamento e especialização sem intuito profissionalizante. Nesse sentido, a Comissão hesitou “[...] em adotar desde logo uma definição estipulativa que viesse a restringir o uso daquelas designações [de caráter profissionalizante] a cursos de características profissionalizantes”. A dificuldade da Comissão não parou por aí: “A Comissão encontrou também dificuldade em estabelecer diferença nítida entre curso de Aperfeiçoamento e curso de Especialização”, uma vez que o uso desses termos pelas instituições de ensino superior era conflitante. De qualquer maneira,

[...] entende a Comissão ser possível contornar o problema sem retardar a normatização, recorrendo ao expediente de não definir ou caracterizar, baixando apenas as normas regulamentadoras da atividade. Desta forma, não resultará prejuízo no transcorrer do tempo necessário para um maior amadurecimento da questão. (PARECER CFE/C.E.Su. Nº 2.288/77).

¹³¹ Trata-se do Art. 25: “Os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados”.

Em virtude dessa posição, quanto aos mecanismos, a Comissão sugeriu que o Plenário do CFE deveria restringir-se a apreciar normas específicas para determinado tipo de curso de Aperfeiçoamento e de Especialização somente quando constatada a necessidade de sua regulamentação. Resumidamente e em conclusão, esquivou-se a Comissão¹³²:

- a) Devem prosseguir os estudos e consultas necessárias a uma conceituação precisa dos cursos de Aperfeiçoamento e Especialização;
- b) Deve ser de imediato apreciado o anteprojeto de Resolução, em anexo que dá normas aos cursos de Aperfeiçoamento e Especialização para fins de capacitação emergencial para o Ensino Superior.

Dois meses após a aprovação desse Parecer, sua regulamentação se deu com a Resolução CFE/C.E.Su. nº 14, de 23 de novembro de 1977. Evidencia-se que a insegurança do Parecer que lhe deu origem (Parecer nº 2.288/77), não abalou a segurança da Resolução que o implementou.

A Resolução (com oito artigos) iniciou com a preocupação da validade dos certificados dos cursos de Aperfeiçoamento e de Especialização, sobretudo, quando se tratava de instrumento de qualificação da Carreira de Magistério Superior, junto ao Sistema Federal de Ensino. Assinalou, ainda, que só teriam validade os certificados emitidos por cursos que tivessem observado o disposto nesta Resolução em causa (Art. 1º).

Quanto ao público-alvo, a Resolução reiterou a destinação para graduados e, quanto à iniciativa e organização didático-pedagógica, o dispositivo acrescentou à orientação de iniciativa dos cursos das instituições de ensino superior a necessidade de que possuíssem curso de graduação reconhecido ou curso de pós-graduação (leia-se: *stricto sensu*) credenciado, na área de estudo específica, isto é, diretamente relacionada com a oferta (Art. 2º).

A titulação docente mínima exigida foi o título de mestre, embora admitisse a possibilidade de docentes “altamente qualificados” não portadores desse título lecionarem, desde que o CFE julgasse-nos suficientes para tanto (Art. 3º). Interessante observar o monitoramento proposto pelo CFE para os cursos dessa natureza.

¹³² É curioso observar que assinam o Parecer Newton Sucupira (presidente) e Antônio Paes de Carvalho (relator).

A exigência de carga-horária mínima reapareceu (360 horas de atividades) acompanhada da determinação do mínimo a ser dedicado ao conteúdo específico dos Cursos (4/5), podendo o restante “ser ocupado com matérias complementares e formação didático-pedagógica” (Art. 4º). A integralização curricular não deveria exceder a 2 (dois) anos¹³³.

A emissão de certificados para os cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, conforme a Resolução seria direito daqueles que frequentassem 85% de todas as atividades programadas e fossem considerados aprovados em “processo formal de avaliação de aproveitamento” (Art. 5º). Um ponto interessante, ainda nesse Artigo, refere-se à exigência de que o histórico escolar deveria acompanhar os certificados¹³⁴.

Convém destacar, ainda, a fiscalização estabelecida por esse dispositivo legal, excluindo-se as universidades (que, em tese, possuiriam dispositivos próprios para essa tarefa): “Art. 7º – Os cursos de que trata esta Resolução ficarão submetidos à fiscalização pelos órgãos competentes dos sistemas de ensino a que estejam submetidas às instituições que os ministrem”.

Por último, a fase de *implantação* da política de pós-graduação *lato sensu* assistiu ao debate em torno da definição da modalidade, com participação do setor privado e iniciativa do Estado. Por meio da consolidação conceitual e da imposição ou restrições da oferta, a política para o setor foi consolidada no *momento* com sua primeira Resolução, a qual se propõe a validar os certificados dos cursos de *aperfeiçoamento* e *especialização* para a carreira de magistério superior. Somente após 12 (doze) anos decorridos desde o Parecer CFE/C.E.Su. nº 977/65, a pós-graduação *lato sensu* brasileira sofrerá alguma modificação. Esse é o assunto do *momento 2: Abalos, Ajustes e Diretrizes (1977-1983)*, a seguir.

¹³³ A Indicação nº 74/76, que serviu de base para a posição do Parecer nº 2.288/77, previa duração de 1 (um) ano.

¹³⁴ Essa exigência não mais sairá dos dispositivos legais para o setor.

3.3.2 Momento 2 – Abalos, Ajustes e Diretrizes (1977-1983)

O presente *momento 2: Abalos, Ajustes e Diretrizes (1977-1983)* da política de pós-graduação *lato sensu* compreende o período que se estende desde os primeiros abalos sofridos pela Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77 (que encerrou o *momento* anterior) até o Parecer CFE/C.E.Su nº 432/83 que origina nova resolução para o setor.

Um ano após a aprovação da Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77, o Parecer CFE/C.P. nº 2.120, em 1978, apreciou Indicação de alteração do parágrafo único do Art. 3º da referida Resolução (grifo nosso):

Art. 3º – A qualificação mínima exigida de todo o corpo docente dos Cursos é o Título de mestre, obtido em Instituição credenciada.

Parágrafo único – Docentes **altamente qualificados**, que não sejam portadores do Título de Mestre obtido em curso de pós-graduação credenciado, **poderão lecionar** se a sua titulação for julgada suficiente pelo Conselho Federal de Educação, para este fim específico.

Os signatários da Indicação ponderaram que o termo “altamente qualificados” da Resolução prestava-se a “interpretações de indesejável dubiedade”. Interpretaram que a lei, para o fim específico de lecionar em curso de Aperfeiçoamento ou Especialização, exigia uma equivalência de titulação à de Mestre incabível para a situação (uma vez que não se tratava de exigir o rigor de titulação necessário ao acesso a concurso para o cargo de professor-titular na carreira do Magistério Superior, nem tampouco de exigência para titulação de docentes para lecionar em cursos de pós-graduação *stricto sensu*). Nesse sentido, propuseram a seguinte redação para o parágrafo único, daquele artigo (grifo nosso):

Parágrafo único – Docentes que não sejam portadores do título de Mestre obtido em curso de pós-graduação credenciado, **somente poderão lecionar** se a sua qualificação for julgada suficiente pelo Conselho Federal de Educação, para este fim específico.

Duas foram as alterações, portanto. A primeira foi o desaparecimento do termo em debate (“altamente qualificados”); a segunda, a inclusão do termo “somente”. Antes, no texto original, “poderão lecionar” residia no âmbito da possibilidade, agora, com a alteração, impõe-se a “condicionalidade”, isto é, só se poderia lecionar com o consentimento prévio, anterior, do CFE.

O CFE reunido em sessão plena deliberou, por unanimidade, aprovar a alteração levada a cabo, um ano depois, em 1979, pela Resolução CFE/C.P. nº 2, de 27 de abril.

De fato, essa suspeita se confirma com a análise da “Revisão da Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77” empreendida por uma Comissão Especial do Conselho (Parecer CFE/C.E.Su. nº 432/83). A Comissão elencou um conjunto de motivações que impulsionaram a necessidade de revisão à Resolução, dentre elas a utilização da mesma para certificação de cursos de especialização e aperfeiçoamento não especificamente destinados à qualificação do Magistério Superior figura dentre as primeiras. Observe-se que o “espírito da lei” consistia na fixação de norma preocupada com a Carreira Docente, mas, na prática, as Instituições se valeram da legislação em causa para cursos de natureza muito diversa. Isso não agradou ao CFE.

A tentativa de fiscalização por parte do CFE, conforme propunha a Resolução CFE/C.E.Su. nº. 14/77, não logrou êxito, segundo o Parecer CFE/C.E.Su. nº 432/83, dada a dificuldade em “apreciar a indicação de docentes não-portadores de diplomas de mestre, pela simples análise de seus *curricula vitae*”. Destacou ainda, a evidência da tentativa de “algumas” Instituições de obter o credenciamento desses professores “*in abstracto*”, isto é, não especificamente para determinado curso, mas para quaisquer cursos de especialização.

Essas e outras constatações aliadas à iniciativa concomitante do MEC de ouvir a comunidade acadêmica e Instituições universitárias para colher sugestões a respeito consolidaram-se em projeto de Resolução encaminhado oficialmente ao CFE.

No voto do relator, a necessidade de alterações à Resolução então em vigor, foi considerada relevante, sobretudo no que se referia a:

- a) Inibir o uso do nome do Conselho e a referência à Resolução nº 14/77, como forma de atrair clientela;
- b) Assegurar ao alunado preferencial as vagas nos cursos, como previsto;
- c) Proibir a oferta de cursos fora da sede, salvo autorização expressa;
- d) Exigir total respeito às características dos cursos, na forma da Resolução;
- e) Recusar indicações inespecíficas de docentes não-titulados;
- f) Apreciar as indicações à luz do Plano de Curso específico.

Mas o Parecer em tela reconheceu ser razoável utilizar os cursos dessa natureza não, apenas, para qualificação dos atuais docentes, mas também, para candidatos ao Magistério Superior.

Em princípio, segundo o documento, as Instituições já credenciadas para a pós-graduação *stricto sensu*, deveriam oferecer esses cursos, mas Instituições outras, que não as de ensino superior, em casos excepcionais, também poderiam oferecê-los.

Em conclusão, a Comissão Especial submeteu para apreciação do Conselho Pleno, projeto de Resolução contendo 9 (nove) artigos, com a finalidade de fixar as condições de validade dos certificados de cursos de Aperfeiçoamento e Especialização para o Magistério Superior.

Comparando-se os dois dispositivos legais – a Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77 e anteprojeto de Resolução apresentado pelo Parecer CFE/C.E.Su. nº 432/83 –, evidenciam-se:

- Maior ênfase na destinação dos cursos de especialização e aperfeiçoamento, empreendida pelo anteprojeto, de modo a tornar claro que os cursos que se destinassem à qualificação de docentes para o Magistério Superior deveriam observar o disposto na Resolução (Art. 1º);
- Quanto ao público-alvo, o anteprojeto reiterou a destinação para os graduados, consagrados pela Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77, bem como manteve a orientação quanto à iniciativa desses cursos limitando sua oferta, tal qual a Resolução, às Instituições de Ensino Superior. Entretanto, o anteprojeto substituiu a necessidade de curso de graduação reconhecido ou curso de pós-graduação (conforme apregou a Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77) pela necessidade de possuir curso credenciado de pós-graduação *stricto sensu* ou curso de graduação reconhecido há pelo menos 5 (cinco) anos (Art. 2º);
- Ainda quanto a esse aspecto, o anteprojeto previu a possibilidade de outras instituições poderem, excepcionalmente, a critério do Conselho de Educação competente, ser autorizadas a oferecer os cursos em tela. E ainda, os cursos “fora da sede” somente seriam admitidos mediante autorização prévia do Conselho Federal de Educação;
- A titulação mínima docente estabelecida pelo anteprojeto foi a mesma de Mestre já consagrada pela Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77, admitidas

ressalvas. Essas se referiam ao disposto no Parecer CFE/C.P. nº 2.120/78, implantado pela Resolução CFE/C.P. nº 02/79, ambos vistos anteriormente, que tratavam da qualificação; acrescentou a esse dispositivo a exigência de que os títulos obtidos tivessem sido alcançados em universidades reconhecidas pelos pertinentes Conselhos de Ensino e Pesquisa (ou equivalentes) ou ainda, em Universidades e Instituições isoladas autorizadas pelo CFE;

- Nesse aspecto ainda, o anteprojeto fixou o número mínimo de docentes sem o título de Mestre em 1/3 (um terço), salvo casos excepcionais, previamente autorizados pelo CFE; a aprovação de docentes nesse caso teria validade em cursos especificados. O dispositivo reforçou, ainda, que nenhum curso poderia iniciar seu funcionamento sem que antes tivesse atendido essas exigências (Art. 3º);
- O anteprojeto manteve a carga-horária mínima de integralização curricular (360 horas), fixada pela Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77, diminuindo, contudo, a carga-horária exigida para disciplinas de formação didático-pedagógica de 72 (setenta e duas) horas¹³⁵ para 60 (sessenta horas). Manteve ainda, o prazo final de duração do curso em 2 (dois) anos (Art. 4º);
- O anteprojeto manteve a freqüência fixada anteriormente de 85% (oitenta e cinco por cento) da carga-horária prevista, mas fixou a exigência quanto à aprovação em processo formal de avaliação, ao mínimo de 70% (setenta por cento). Manteve ainda, a exigência de acompanhamento do histórico escolar, bem como delimitou os aspectos que deveriam constar nele¹³⁶;
- Por fim, o anteprojeto manteve a sujeição à supervisão dos órgãos competentes, como a Resolução anterior.

O anteprojeto em debate tratou de um assunto não abordado pela Resolução anterior. Trata-se da “divulgação e publicidade” que tanto incomodaram e impulsionaram o CFE para novo dispositivo legal, conforme visto anteriormente. Evidencia-se o desconforto do Conselho com o uso indevido de sua tutela:

¹³⁵ 1/5 de 360 horas é igual a 72 horas.

¹³⁶ “a) a relação das disciplinas, sua carga horária, a nota ou conceito obtido pelo aluno, o nome e a titulação (ou parecer que o credenciou) do professor por elas responsável; b) o critério adotado para avaliação do aproveitamento; c) o período em que o curso foi ministrado e sua duração total em horas; d) a declaração de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução” (Art. 5º, Parágrafo único).

Art. 7º Os cursos de que trata a presente Resolução somente poderão ser objeto de divulgação e publicidade depois de aceitos os seus professores não-titulados na forma do § 1º do art. 3º [trata dos docentes não portadores de título de Mestre], e com a indicação dos Pareceres respectivos.

O Conselho Pleno do CFE aprovou, em 1º de setembro de 1983, por unanimidade, a conclusão da Câmara de Ensino Superior, ou seja, foi aprovado o Parecer CFE/C.E.Su. nº 432/83 e seu anteprojeto de Resolução.

No mesmo ano, um mês depois, foi aprovada a Resolução CFE/C.P. nº 12/83, que fixava as condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal. Essa Resolução só será revogada 16 (dezesesseis) anos mais tarde¹³⁷, constituindo-se em um dos dispositivos legais mais importantes da pós-graduação *lato sensu* brasileira.

Em síntese, ao término da fase de *implantação* da política de pós-graduação *lato sensu*, com a aprovação da Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77, o *momento 2: Abalos, Ajustes e Diretrizes (1977-1983)*, da fase seguinte, *normatização e institucionalização*, evidenciou um *abalo* relativo aos docentes sem o título de mestre. Julgou-se que o termo *altamente qualificado*, conforme a Resolução, gerava dubiedades de interpretações, além disso, foi considerado inapropriado o rigor na titulação de mestre aos docentes de cursos não destinados à formação docente.

Assim, foi proposto um *ajuste* ao dispositivo legal a fim de garantir a docência dos não portadores do título de mestre. Mas, ao fim da fase, a *diretriz* condicionou essa possibilidade: (i) a transferência de competência para o julgamento da capacidade do docente não titulado como mestre lecionar nesses cursos, do CFE passou a ser das próprias universidades credenciadas ou dos Conselhos Estaduais, nos casos das demais IES; além disso, (ii) o número de docentes nessa condição não poderia ultrapassar, exceto em casos excepcionais, a 1/3 do corpo docente do curso (Quadro 6).

Outro abalo evidenciado no *momento 2: Abalos, Ajustes e Diretrizes (1977-1983)* se referiu à possibilidade de oferta dos cursos de *especialização e aperfeiçoamento*. A convicção expressa pela Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77 limitou-a às IES que possuíssem curso de pós-graduação credenciado, cujas estruturas curriculares fossem compatíveis com o curso proposto. O ajuste proposto estendeu a possibilidade da oferta às IES que possuíssem curso de graduação

¹³⁷ Pela Resolução CNE/CES nº 03, de 5 de outubro de 1999.

reconhecido há, pelo menos, cinco anos, desde que garantissem a compatibilidade entre as estruturas curriculares. A diretriz, por fim, manteve a proposta de ajuste e foi além ao retirar a necessidade dessa compatibilidade.

Ainda quanto à mesma questão, a Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77 estendeu a oferta aos convênios celebrados pelas IES. O *ajuste* proposto, seguido pela *diretriz*, foi o de atribuir o caráter de excepcionalidade a essa situação, bem como delegando aos Conselhos Estaduais competentes a responsabilidade por esse julgamento.

A *divulgação e publicidade* também foi alvo de abalos no período. O CFE manifestou incômodo quanto à utilização do dispositivo legal com a finalidade de atrair clientela. Como a Resolução silenciou quanto a essa questão, o ajuste proposto foi no sentido de impedir a divulgação desses cursos sem comprovada aceitação, por parte dos Conselhos Estaduais competentes, dos docentes não portadores do título de mestre. A diretriz do período acatou o ajuste.

Indicador	Abalo	Ajuste	Diretriz
Docentes sem o título de mestre	Docentes <i>altamente qualificados</i> poderão lecionar se a sua titulação for julgada suficiente pelo CFE	Docentes que não sejam portadores do título de Mestre, <i>somente</i> poderão lecionar se a sua qualificação for julgada suficiente pelo CFE	<ul style="list-style-type: none"> • Qualificação julgada suficiente pelos CEPE (universidades) ou CEE (demais IES) • Não poderá ultrapassar 1/3, salvo casos excepcionais
Oferta	<ul style="list-style-type: none"> • IES que ofereçam curso de graduação reconhecido ou curso de pós-graduação credenciado, cujas estruturas curriculares abranjam a área de estudos específicos, ou com ela estejam diretamente relacionadas; • Essas IES poderão: <ul style="list-style-type: none"> ○ estabelecer convênio com instituições de comprovada idoneidade técnica, científica ou cultura, para ministrar Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, no seu todo ou em parte; ○ aproveitar os estudos realizados em outras instituições 	<ul style="list-style-type: none"> • IES que ministrem curso credenciado de <i>pós-graduação stricto sensu</i>, ou curso de graduação reconhecido há pelo menos 5 (cinco) anos, e cuja estrutura curricular, em qualquer dos casos, abranja a área de estudos específicos do curso de especialização ou aperfeiçoamento a ser oferecido • Excepcionalmente, outras instituições, a critério do Conselho de Educação competente • Em qualquer hipótese, Cursos fora da sede, mediante expressa e prévia autorização do CFE 	<ul style="list-style-type: none"> • IES que ministrem, na mesma área de estudos, curso de <i>pós-graduação credenciado</i>, ou de graduação reconhecido, pelo menos, há cinco anos • Excepcionalmente, outras instituições, a critério do Conselho de Educação competente • Em qualquer hipótese, Cursos fora da sede, mediante expressa e prévia autorização do CFE
Divulgação e publicidade	-	Somente depois de aceitos os professores não-titulados e com a indicação dos Pareceres respectivos	Somente depois de aceitos os professores não-titulados e com a indicação dos Pareceres respectivos

Quadro 6 - Abalos, Ajustes e Diretrizes no Momento 2

Fonte: Elaboração do autor

Por fim, após os abalos, ajustes e diretrizes à Resolução CFE/C.E/Su. nº 14/77, a política de pós-graduação *lato sensu* experimentou um longo período de sem interferências/ajustes, caracterizando um novo momento de *nova conformação*.

3.3.3 Momento 3 – Nova Conformação (1983-1996)

A pós-graduação *lato sensu* brasileira com a aprovação da Resolução CFE/C.P. nº 12, de 06 de outubro de 1983 – que fixou as condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no Sistema Federal – conheceu um período de quase 20 (vinte) anos de vigência, constituindo-se, pois, numa fase de larga conformidade à Lei. O dispositivo era composto de 9 (nove) artigos.

As tentativas de regulamentação do setor empreendidas pelos dispositivos anteriores, especificamente quanto à destinação dos cursos de Aperfeiçoamento e Especialização¹³⁸, foram observadas pela Resolução em tela, quanto ao estrito vínculo entre o disposto e a qualificação docente para o Magistério Superior do Sistema Federal de Ensino (Art. 1º). Não acrescentando, portanto, nada de novo à “validade” desses cursos, mas, talvez, em alguma medida, essa Resolução tornou mais contundente a sua finalidade: regular os cursos dessa natureza destinados à qualificação docente para o Magistério Superior. Desse modo, se o dispositivo legal serviu como referência para a oferta de cursos de outra natureza, que não a docência superior, isso, em tese, não foi objeto de regulamentação do CFE; sua preocupação era outra.

Quanto ao público-alvo e iniciativa da oferta, não houve alteração do disposto nos dispositivos anteriores. As matrículas eram abertas aos graduados em nível superior e a oferta caberia a Instituições de Ensino Superior, observadas as conhecidas limitações (curso de pós-graduação credenciado ou de graduação reconhecido há, pelo menos, cinco anos¹³⁹). Permaneceu, ainda, a possibilidade de oferta excepcional desses cursos por outras Instituições, nos mesmos termos dos dispositivos legais anteriores, bem como a autorização prévia do CFE para cursos fora da sede (Art. 2º).

A titulação docente mínima também acompanhou o disposto nos dispositivos anteriores, ou seja, o título de Mestre, admitidas as ressalvas já consagradas quanto aos não portadores desse título. Manteve, ainda, a quantidade máxima para os

¹³⁸ Tentativas essas compreendidas como as disposições da Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77 e do anteprojeto de Resolução apresentado pelo Parecer CFE/C.E.Su. nº 432/83, sendo inclusive, este último, o Parecer que originou a presente Resolução CFE/C.P. nº 12/83.

¹³⁹ Consagrando, portanto, orientação do Parecer CFE/C.E.Su. nº 432/83.

docentes não Mestres em 1/3 (um terço) do corpo docente total do curso; as já conhecidas disposições quanto à apreciação da qualificação; as condições para a aprovação para lecionar nesses cursos e a “rigidez” quanto ao funcionamento dos cursos condicionado a sua aprovação prévia pelo Conselho (Art. 3º).

A carga-horária mínima dos cursos de Aperfeiçoamento e Especialização consolidou-se nas 360 (trezentos e sessenta) horas e a destinada às disciplinas de formação didático-pedagógico acompanhou o disposto no Parecer CFE/C.E.Su. nº 432/83, isto é, 60 (sessenta) horas. A Resolução em causa manteve também o período máximo de integralização curricular em 2 (dois) anos (Art. 4º).

A emissão de certificados foi fixada como sugerido pelo Parecer acima, ou seja, frequência mínima de 85% (oitenta e cinco por cento) e aproveitamento de 70% (setenta por cento) comprovado em processo formal de avaliação. O histórico escolar continuou acompanhando os certificados contendo os aspectos já mencionados (Art. 5º).

A supervisão dos cursos permaneceu de responsabilidade dos órgãos competentes do sistema de ensino que abrigasse as Instituições ministrantes, conforme sugerido pelo Parecer mandante (Art. 8º).

As limitações à divulgação e à publicidade dos cursos acompanharam a orientação proponente, com texto idêntico ao visto anteriormente (Art. 7º).

Aprovada a Resolução CFE/C.P. nº 12, em 06 de outubro de 1983, a pós-graduação *lato sensu* receberá atenção do Conselho de Educação, apenas, 13 (treze) anos depois e precisará, ainda, de mais 3 (três) anos até se submeter à nova regulamentação. Nessa linha, esse extenso período caracteriza-se por uma conformação à lei.

Em síntese, as convicções do *momento 1: Primeiras Definições (1965-1977)* posta em confronto com o resultado das tensões do *momento 2: Abalos, Ajustes e Diretrizes (1977-1983)* materializadas no *momento 3: Nova Conformação (1983-1996)* revelam que a Resolução CFE/C.P. nº 12/83 incorporou quase totalmente o projeto de Resolução do Parecer CFE/C.E.Su. nº 432/83 que a originou, exceto quanto à *oferta* de cursos de especialização e aperfeiçoamento por IES (com curso de graduação reconhecido há, pelo menos, cinco anos), ao não fazer menção à compatibilidade entre as estruturas curriculares da graduação e especialização e aperfeiçoamento ministrados. Afora essa questão, os demais dispositivos foram totalmente incorporados ao texto legal (Quadro 7).

Indicadores	Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77	Parecer CFE/C.E.Su. nº 432/83	Resolução CFE/C.P. nº 12/83
Ementa	–	Fixa condições de validade dos certificados de cursos de Aperfeiçoamento e Especialização para o Magistério Superior	Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal
Destinação	Graduados	Graduados	
Oferta	<ul style="list-style-type: none"> • IES que ofereçam curso de graduação reconhecido ou curso de pós-graduação credenciado, cujas estruturas curriculares abranjam a área de estudos específicos, ou com ela estejam diretamente relacionadas; • Essas IES poderão: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>estabelecer convênio com instituições de comprovada idoneidade técnica, científica ou cultura</i>, para ministrar Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, no seu todo ou em parte; ○ aproveitar os estudos realizados em outras instituições 	<ul style="list-style-type: none"> • IES que ministrem curso credenciado de <i>pós-graduação stricto sensu</i>, ou curso de <i>graduação reconhecido há pelo menos 5 (cinco) anos</i>, e cuja estrutura curricular, em qualquer dos casos, abranja a área de estudos específicos do curso de especialização ou aperfeiçoamento a ser oferecido • Excepcionalmente, outras instituições, a critério do Conselho de Educação competente • Em qualquer hipótese, Cursos fora da sede, mediante expressa e prévia autorização do CFE 	<ul style="list-style-type: none"> • IES que ministrem, na mesma área de estudos, curso de <i>pós-graduação credenciado</i>, ou de <i>graduação reconhecido, pelo menos, há cinco anos</i> • Excepcionalmente, outras instituições, a critério do Conselho de Educação competente • Em qualquer hipótese, Cursos fora da sede, mediante expressa e prévia autorização do CFE
Titulação docente	Título de mestre	Título de mestre	
Docentes sem o título de mestre	Docentes altamente qualificados poderão lecionar se a sua titulação for julgada suficiente pelo CFE	<ul style="list-style-type: none"> • Qualificação julgada suficiente pelos CEPE (universidades) ou CEE (demais IES) • Não poderá ultrapassar 1/3, salvo casos excepcionais 	
Duração Mínima	360 horas de atividades, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente	360 horas de atividades, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente	
Formação didático-pedagógica	No máximo 1/5	Pelo menos 60 horas	
Prazo para conclusão	Não exceder o prazo de 2 anos consecutivos	Não exceder o prazo de 2 anos consecutivos	
Frequência discente	Pelo menos 85% de todas as atividades programadas	Pelo menos 85% da carga horária prevista	
Aproveitamento discente	Aprovados em processo formal de avaliação	No mínimo 70% em processo formal de avaliação	
Certificado de conclusão	Acompanhado do respectivo histórico escolar, contendo obrigatoriamente: <ol style="list-style-type: none"> a) currículo do curso, relacionando-se para cada disciplina: a sua duração em horas; o nome do docente responsável; a respectiva titulação; b) forma de avaliação de aproveitamento adotado; c) período em que foi ministrado o curso e sua duração total em horas; d) declaração de que o curso obedeceu a todas as disposições desta Resolução. 	Acompanhado do respectivo histórico escolar, contendo obrigatoriamente: <ol style="list-style-type: none"> a) a relação das disciplinas, sua carga horária, a nota ou conceito obtido pelo aluno, e o nome e a titulação (ou parecer que o credenciou) do professor por elas responsável; b) o critério adotado para avaliação do aproveitamento; c) o período em que o curso foi ministrado e sua duração total em horas; d) a declaração de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução. 	
Supervisão	Órgãos competentes do sistema de ensino a que estão vinculadas a IES	Órgãos competentes do sistema de ensino a que estão vinculadas a IES	
Divulgação e Publicidade	–	Somente depois de aceitos os professores não-titulados e com a indicação dos Pareceres respectivos	

Quadro 7 - Dispositivos Legais da Pós-Graduação *lato sensu*. Comparativo

Fonte: Elaboração do autor

Assim, da fase de *implantação* da política de pós-graduação *lato sensu* à fase de *normatização e institucionalização*, nos vinte anos de configuração da política para o setor (1965-1985), evidenciam-se que

- a preocupação com *divulgação e publicidade* não ocupou a Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77, essa foi uma necessidade posterior;
- o CFE foi ao longo das fases se desobrigando da responsabilidade do julgamento da competência dos *docentes sem o título de mestre* para lecionarem nesses cursos;
- a *formação didático-pedagógica*, antes limitada superiormente a 1/5 da carga-horária total, ao final das fases foi limitada inferiormente a 60 horas e, por último, o *aproveitamento discente* foi fixado em 70% do processo formal de avaliação.

Serão necessários mais quase vinte anos para que a *nova conformação*, isto é, para que o resultado das tensões em torno da política de pós-graduação *lato sensu* se traduza em um novo dispositivo legal: isso só ocorrerá no ano de 2001.

A política de pós-graduação *lato sensu*, no Brasil, evidenciada no período, limitou-se à tentativa de garantir a qualidade dos cursos voltados para a Carreira de Magistério Superior, do Sistema Federal de Ensino. Observe-se a ementa da Resolução CFE/C.P. nº 12/83, que encerra os dispositivos legais relativos às origens da modalidade¹⁴⁰. O debate em torno da consolidação do dispositivo legal revelou essa preocupação, confirmando-se com o disposto quanto à “divulgação e publicidade”, levado a efeito pelo Parecer que originou a presente Resolução.

Ao final do estudo, pode-se explicitar a seguinte tese: a análise e interpretação do contexto político e sociocultural, de 1964 a 1985, e dos dispositivos legais emanados pelo Estado para a configuração da política de pós-graduação *lato sensu*, no país, evidenciaram que os *interesses multinacionais e associados* foram sendo organicamente articulados na sociedade, em torno da orientação *modernizante-conservadora* para a qual a educação superior cumpria papel relevante para esse fim. Militares e empresários conceberam, construíram e atenderam à demanda pela formação em nível superior, respondendo às pressões sociais de parte da população e conduziram a formação técnica segundo essa

¹⁴⁰ “Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal”.

orientação. Nesse contexto, o *lato sensu* fomentou a ampliação de vagas na educação superior, por se configurar em estratégia para a ampliação quantitativa da Carreira do Magistério Superior, ao mesmo tempo em que, secundariamente, estimulou a qualificação técnica requerida pelo momento do desenvolvimento.

Considerações Finais

Os caminhos percorridos pelo Brasil em direção à necessária industrialização, sinônimo de desenvolvimento econômico e social, gradativamente, aproximou-o das orientações dos países de capitalismo central.

Com Juscelino Kubitschek (JK), o Brasil acelerou a expansão industrial, permitindo a penetração de capital estrangeiro. JK, contudo, adaptou a lógica do capitalismo internacional a uma política de massas no País. Promoveu, assim, uma incompatibilização entre o modelo político e a expansão econômica.

Com João Goulart, a política *nacionalista*, levada a cabo, tornou incompatível a inserção do País na ordem capitalista internacional. O governo de preocupação social se aproximava muito das bandeiras socialistas, em plena “guerra fria”. O desfecho foi se consolidando ao longo dos anos.

A *modernização* implicava alterações internas e externas. Internamente, exigia acionamento de mecanismos mais eficientes de controle, na administração pública e privada, além de promover a divisão da produção e do trabalho, em todos os âmbitos, combatendo os perigos da integração social dos trabalhadores. Externamente, assegurava a expansão de mercados, ao mesmo tempo em que aumentava distâncias entre produtores e consumidores de ciência e tecnologia (ROMANELLI, 1999).

A *modernização*, acompanhada da *desnacionalização* da economia, possuía amigos: industriais, classes-médias, Forças Armadas, países capitalistas adiantados.

A ordem capitalista internacional se caracterizava pela crescente concentração econômica e centralização de capital, predominância de grandes unidades industriais e financeiras integradas; tudo isso, em um processo oligopolista de mercado (DREIFUSS, 2008).

No Brasil não era diferente: grandes empresas consideradas *nacionais* eram, predominantemente, *multinacionais*, com dependência tecnológica e financeira. Nesse sentido, a grande empresa nacional era uma empresa *associada*, além de ser subsidiada pelo Estado.

A penetração setorial e seletiva, especializada e concentrada, assim como a integração tecnológica e financeira asseguravam o controle oligopolista no Brasil,

integrado às multinacionais¹⁴¹, em grande parte, em indústrias com produção destinada ao consumidor de classe média.

Os novos graus de internacionalização, centralização e concentração de capital, no caso brasileiro, ganharam força com o Governo JK. Naquele momento, capacidade tecnológica e controle de capital, fontes do poder multinacional, permitiram a ocupação de espaços no interior das formações sociais, onde as multinacionais operavam. Nesses espaços, as “elites” locais eram forjadas e ligadas, organicamente, aos interesses do capital internacional.

Essas “elites” ou “tecnoempresários” (DREIFUSS, 2008) eram agentes sociais com funções empresariais nos aparelhos políticos e burocráticos do Estado. Os *tecnoempresários*, mais tarde denominados de *técnicos* ou *tecnocratas*, qualificados profissionalmente, opunham-se à estrutura econômica oligárquico-industrial e ao regime populista.

A lógica da racionalidade, segundo a qual o paradigma da empresa privada assume centralidade no crescimento brasileiro, difundiu-se por meio da convicção na necessidade de planejamento estatal conduzido por, supostamente, pessoal destituído de interesses e determinações classistas.

Essa racionalidade capitalista, no Brasil, foi se consolidando por meio de *Acordos*, sobretudo, com os EUA¹⁴², destinados à assistência técnica e financeira com vistas à implementação do planejamento *moderno*. Para ser efetivado, o planejamento necessitava de pessoal “técnico especializado”. Assim, a partir da década de 1950, a *preparação* dos quadros para a administração pública e privada levou à multiplicação de escolas de administração, empresas, Agências *tecnoburocráticas* governamentais.

O Escritório de Planejamento Econômico e Social (EPEA), precursor do atual Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA), a Fundação Getúlio Vargas (FGV), o Instituto Brasileiro de Economia (IBRE), dentre muitos outros, são exemplos de organizações sociais criadas com a função de *preparação* daqueles quadros que, além de capacitação para a administração, pública e privada, envolvia

¹⁴¹ Conforme visto anteriormente, no Brasil, os EUA detinham a terça parte dos investimentos estrangeiros. E os EUA eram responsáveis, em 1960, por 60% do total dos investimentos estrangeiros.

¹⁴² Em 1949, Comissão Mista de Desenvolvimento Econômico Brasil-Estados Unidos; Acordo Militar Brasil-Estados Unidos, 1952; criação da ESG, 1947, dentre outras.

a qualificação para a emissão de sugestões e diretrizes políticas, a partir da análise da situação econômica e política do País (DREIFUSS, 2008).

Na década de 1960, esse movimento já estava consolidado. Um pequeno número de militares, personalidades de destaque, possuía grande convergência de valores com *tecnoempresários*. Juntos, militares e *tecnoempresários* compartilhavam interesses no sentido *modernizante-conservador*, incluindo aí, processos que conduziram ao crescimento industrial.

A Escola Superior de Guerra (ESG) representou um ícone de propagação dos *interesses multinacionais e associados*, contando, inclusive, com a participação de oficiais norte-americanos em seus quadros por mais de duas décadas.

Além da ESG, os *interesses multinacionais e associados* se faziam representar estruturalmente na sociedade por meio de Escritórios de Consultoria Tecnoempresarial, de Associações de Classe Empresariais e da formação de grupos de ação política. Para Dreifuss (2008, p. 173), o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) formaram o complexo militar IPES/IBAD com objetivo de “agir contra o governo nacional-reformista de João Goulart e contra o alinhamento de forças sociais que apoiavam sua administração”.

Diversos protagonistas das políticas, em geral, no período da *Ditadura Militar* eram participantes ativos e/ou oriundos das organizações sociais representantes dos *interesses multinacionais e associados*. Como ilustração, o General João Batista Leopoldo Figueiredo; o então, Tenente-Coronel João Baptista de Figueiredo (futuro Presidente); o General Ernesto Geisel (futuro Presidente); o General Golbery do Couto e Silva; dentre muitos outros, foram integrantes do IPES.

Os *interesses multinacionais e associados* foram consolidados em uma ampla *rede social*, com inserção nos mais diversos estratos sociais, políticos e econômicos, que, por fim, organizaram a tomada de poder, em abril de 1964.

Foi no Governo de Castello Branco que a pós-graduação *lato sensu* surgiu. Castello era o representante do grupo de militares, considerado mais moderados, ligados à ESG e, portanto, à *rede social* consolidada a partir dos *interesses multinacionais e associados*. Os dois Ministérios mais importantes, como ilustração, foram entregues a membros representantes desses interesses: Bulhões, na Fazenda, pertencia à Fundação Getúlio Vargas e Roberto Campos, no

Planejamento, dentre outras, serviu na Comissão Econômica Mista Brasil-Estados Unidos.

As principais preocupações dos *castellistas* consistiram em governo arbitrário provisório, uma política anticomunista, adoção de soluções técnicas e fidelidade à democracia e livre iniciativa. Para tanto, deu início a um conjunto de manobras “esquizofrênicas” – nas quais se buscava legitimação constitucional em um governo arbitrário – e à “Operação Limpeza” que, supostamente, buscou adversários armados e líderes subversivos. Institucionalizou a tortura. (SKIDMORE, 1988).

Em um contexto economicamente desfavorável, o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), elaborado por Campos e Bulhões, considerou, pela primeira vez no País, a educação como “capital humano” (CUNHA, 1988). As recomendações da I Conferência Nacional de Educação (1965) apontaram a necessidade de o Brasil adotar técnicas e modelos utilizados no planejamento de outros povos, recomendando a cooperação internacional para assistência técnica.

O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), por meio de um Simpósio sobre a Reforma da Educação, realizado de dezembro de 1964 a janeiro de 1965, enalteceu o modelo norte-americano para o ensino superior. E Moniz de Aragão, Ministro da Educação de Castello Branco, orientou para que as universidades federais assumissem o modelo de modernidade da Universidade de Brasília, já em andamento, desde 1962 (CUNHA, 1988).

O Decreto-Lei nº 53/66, complementado pelo Decreto-Lei nº 252/67, fixaram princípios e normas de organização para as universidades federais, dos quais se destaca a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). No Estado, Newton Sucupira e Valnir Chagas, conselheiros do Conselho Federal de Educação (CFE), foram grandes defensores do modelo que correspondia ao atendimento às principais preocupações do Governo.

O contexto sociocultural impulsionou a demanda pelo ensino superior: crescimento da população urbana; expansão da industrialização; aumento nos requisitos educacionais para ocupação de postos de trabalho, dentre outros. Além dele, o atendimento aos anseios da classe média que apoiou o golpe exigia ampliação das vagas nas universidades federais. Aos poucos, foi se generalizando a idéia da necessidade de uma reforma geral em todo o ensino superior.

A assistência técnica vinha se materializando, desde 1963, com a constituição do *Higher Education Team*, uma equipe de consultores norte-americanos com o

objetivo de promover a correspondência entre assistência ao ensino superior e interesses da USAID, além de opinar sobre o ensino superior. O *Gardner Report*, relatório do grupo, reiterou que o ensino superior era “chave” para uma sociedade democrática e mais próxima dos EUA.

A partir desse relatório, a USAID pôde apoiar o planejamento da reforma superior no Brasil. Os sucessivos Acordos enfatizaram, privilegiadamente, a pós-graduação, aumentando, a partir daí, significativamente, o número de mestres e doutores no nível superior.

A formação da Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES), constituída em parceria MEC-USAID, em junho de 1965, possuía, dentre outras, a finalidade de criar quadro técnico de brasileiros em planejamento educacional, em plena consonância com os *interesses multinacionais e associados*. Conforme apresentado, diversos outros Convênios foram firmados.

Newton Sucupira, em dezembro de 1965, foi o relator do Parecer CFE/C.E.Su. nº 977, que definiu a natureza e o objetivo dos cursos de Pós-Graduação, no Brasil¹⁴³. Naquele primeiro momento, provocado por iniciativa do Ministro da Educação em busca de uma política que estimulasse o desenvolvimento desses cursos, o CFE se viu compelido a atender à solicitação, na forma de exigência legal.

O Parecer nº 977/65 reconheceu que o desenvolvimento do saber e das técnicas, supostamente, aconselhava a introdução na universidade de uma espécie de diversificação vertical, escalonando níveis de estudo do ciclo básico, passando pela graduação até a pós-graduação. Nessa última etapa, a meta seria “o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível”.

A ausência de cursos de pós-graduação, no País, conduziu a formação científica e técnica para outros países. A expansão da indústria brasileira, segundo o Parecer, requereria número crescente de profissionais “criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos” e, para tal missão, a formação graduada não bastaria.

¹⁴³ Assinaram o Parecer A. Almeida Júnior, Presidente da C.E.Su.; Clóvis Salgado; José Barreto Filho; Maurício Rocha e Silva; Durmeval Trigueiro; Alceu Amoroso Lima; Anísio Teixeira; Valnir Chagas e Rubens Maciel.

Foram três os impulsos para o desenvolvimento de cursos de pós-graduação, no País, segundo o Aviso Ministerial que originou o Parecer nº 977/65, a saber:

- formar professorado competente para atendimento da expansão quantitativa do ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- 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.

O Parecer nº 977/65 se propôs, na verdade, a interpretar, de maneira oficial, uma lacuna deixada pela LDB/61, art. 69, quanto à caracterização, de um lado, dos cursos de pós-graduação (art. 69, b) e, de outro, de especialização, aperfeiçoamento e extensão (art. 69, c). Em seu raciocínio, o Parecer concluiu que os cursos de pós-graduação exigem a formação na graduação, ao passo que os de especialização e aperfeiçoamento, não necessariamente; assim, “nem toda especialização é necessariamente curso pós-graduado”, mesmo quando pressuponha expressamente o diploma de graduação, “ela não constitui, só por isso, pós-graduação em sentido estrito”.

Concluindo o raciocínio, o Parecer analisou que a intenção da LDB/61 foi a de atribuir “**status** especial à pós-graduação, distinguindo-a dos cursos simples de especialização”. Quanto aos demais cursos pós-graduados, o Parecer afirmou:

mas, se o Conselho, interpretando a lei no uso de suas atribuições, pode definir oficialmente a pós-graduação, faltar-lhe-ia, por enquanto, **competência** como já acentuamos de início, para fazer a regulamentação geral dos cursos pós-graduados. Somente cabe-lhe regulamentar o curso de pós-graduação capaz de assegurar privilégio para o exercício de profissão liberal, nos termos do art. 70. Isto significa que, no atual regime da Lei de Diretrizes e Bases, **qualquer estabelecimento**, universidade ou faculdade isolada, poderia instalar cursos de pós-graduação conferindo grau, na forma da definição proposta pelo Conselho, mas sem depender, para isso da autorização ou reconhecimento. Tal é a situação dos cursos pós-graduados na Lei de Diretrizes e Bases (PARECER CFE/C.E.Su. Nº 977/65, p. 8, grifo nosso).

Assim, a pós-graduação *lato sensu* nasce, segundo o dispositivo legal, à **margem** da lei por falta de *competência* do Conselho para defini-la, regulá-la,

autorizá-la ou reconhecê-la. O CFE, contudo, orientou para que fosse ofertada por universidade ou faculdade isolada, deixando de fora instituições não-educacionais.

A suposta falta de competência do Conselho justifica a ausência de definição de diretrizes para a pós-graduação *lato sensu*? Essa modalidade não contribuiria para a modernização almejada para o País? Que(ais) critério(s) fundamenta(m) a postura do CFE?

Essa postura do Conselho se relacionaria a princípios, cuja realização contribuiria para uma desejável quantidade e distribuição de bem-estar. A consistência entre os objetivos sociais e os princípios de justiça que subjazem à (des)orientação do CFE necessita atenção.

Para Martins (1981, p. 70), havia no CFE duas tendências se confrontando em relação à expansão do ensino, até que uma delas vai se impondo sobre a outra. A primeira dessas tendências, não considerava que a abertura de novas instituições, públicas ou privadas, fosse solução para a pressão por mais vagas. Para essa corrente, a eficiência dos recursos humanos e materiais existentes e não soluções de ampliação e criação de novas escolas deveriam solucionar o embate: “tratava-se então de aumentar o número de horas de trabalho dos professores, o funcionamento dos cursos em diferentes turnos, etc.”.

A segunda tendência que predominava no CFE era de orientação liberal e acreditava que as autorizações deveriam ser concedidas às instituições solicitantes que satisfizessem exigências mínimas relacionadas aos recursos humanos e financeiros. O resultado foi uma “avalanche de autorizações para funcionamento de estabelecimentos de ensino superior isolados” (MARTINS, 1981, p. 71).

A pressão social pela ampliação das vagas no ensino superior apresentou como resultado o crescimento no número de cursos nessa fase inicial (1968-1972), a uma taxa de 21% ao ano e, mais tarde (1972-1976), essa taxa reduziu para 14% ao ano. Atendida a demanda, essa taxa de crescimento reduziu drasticamente: no período de 1975-1978, a taxa foi de 1% ao ano (MARTINS, 1981, p. 72).

O crescimento do ensino superior brasileiro, considerando todo o período dos Governos Militares (1964-85), pode ser melhor evidenciado a partir do estudo das matrículas. Em 1964, o número de matrículas foi de 142.386 e, em 1985, de 1.367.609; ou seja, um crescimento de mais de 900% (Gráfico 8).

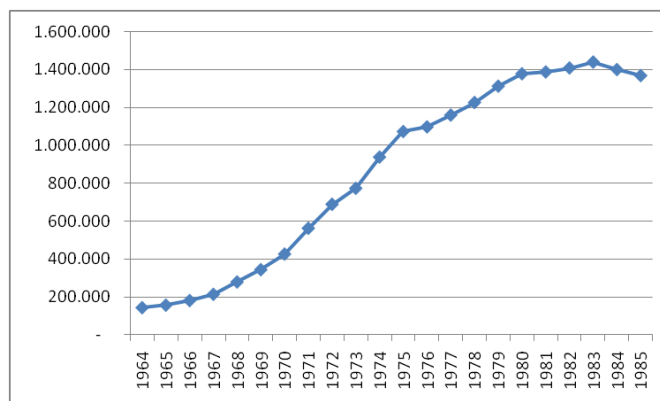


Gráfico 8 - Ensino Superior: Brasil: Matrículas

Fonte: MEC/Inep.

Essa análise realizada por quinquênios revela que: nos cinco primeiros anos (1964-68), a taxa de crescimento das matrículas no ensino superior foi superior a 195% (1964=100%); de 1969-73, o número de matrículas, no último, foi uma vez e um quarto maior que o do primeiro ano (1969=100%); de 1974-78, o crescimento começou a cair, chegando, no último ano, com uma taxa um pouco superior a 30% (1974=100%); de 1979-83, a taxa de crescimento foi inferior a 10% (1979=100%) e, por fim, os dois últimos anos (1984-85) apresentaram sucessivas quedas em relação aos anos anteriores, finalizando a uma taxa de crescimento negativa (1984=100%) (Tabela 8).

Tabela 8 - Ensino Superior: Brasil: Matrículas

Ano	Matrículas	%
1964	142.386	100,00%
1965	155.781	109,41%
1966	180.109	126,49%
1967	212.882	149,51%
1968	278.295	195,45%
1969	342.886	100,00%
1970	425.478	124,09%
1971	561.397	163,73%
1972	688.382	200,76%
1973	772.800	225,38%
1974	937.593	100,00%
1975	1.072.548	114,39%
1976	1.096.727	116,97%
1977	1.159.046	123,62%
1978	1.225.557	130,71%
1979	1.311.799	100,00%
1980	1.377.286	104,99%
1981	1.386.792	105,72%
1982	1.407.987	107,33%
1983	1.438.992	109,70%
1984	1.399.539	100,00%
1985	1.367.609	97,72%

Fonte: MEC/Inep

Esse crescimento analisado por dependência administrativa revela que “o governo através de seus órgãos permitiu e incentivou que o setor privado participasse da solução da crise” (MARTINS, 1981, p. 72). Assim, sem investimento, o Estado “democratizou”¹⁴⁴ o acesso ao ensino superior, deixando que a iniciativa privada se encarregasse desta expansão gerando duas “redes de ensino”:

[...] As instituições públicas, ainda que ao implantarem, precariamente, parte das recomendações da Reforma Universitária – tais como tempo integral ou parcial para seus professores, departamentalização, incorporação da pesquisa como atividade de ensino, implantação da pós-graduação, etc., – habilitaram-se como “centros de excelência acadêmica” [...] As particulares, que em sua grande maioria encontram na rentabilidade de seus investimentos o seu princípio constitutivo, implantaram de forma artificial algumas das recomendações da Reforma Universitária como, por exemplo, sistema de créditos, matrículas por disciplina, departamentalização, etc. [...] (MARTINS, 1981, p. 76).

O objetivo do ensino superior foi distinguido, assim, segundo o fim a que se propunha: para uns poucos, um espaço de criação, de construção de novos conhecimentos e, para muitos, de reprodução social.

A natureza meritocrática do outro tipo de pós-graduação (*stricto sensu*) – a despeito do caráter excludente da suposta “igualdade de oportunidades” preconizada, na qual as desigualdades sociais, étnicas, de gênero e outras que caracterizam todos os indivíduos estão eliminadas (DUBET, 2008) –, sentenciam sua destinação: “de modo algum pode ser considerada educação de massa” (PARECER CFE/C.E.Su. Nº 977/65).

Destinada, portanto, à formação de uma “elite” inovadora, a pós-graduação *stricto sensu* percorreu trilha distinta da *lato sensu*. Essa última nasceu vinculada ao atendimento de uma necessidade concreta do mercado de trabalho, assim considerada pela invasão tecnológica que torna obsoleta a formação inicial profissional ou ainda, pela necessidade de acomodação às funções crescentemente especializadas da máquina social.

A concepção de bem-estar social, portanto, ao menos no que se refere à política de pós-graduação *lato sensu* no Brasil, contribuiu para consolidar uma

¹⁴⁴ A solução à crise por vagas no ensino superior reflete na prática que o Estado, ao se privatizar, privatiza a educação. Contudo, “[...] a educação é um serviço público que deve ser mantido e administrado pelo Poder Público, para garantir a sua democratização. Isso não implica a impossibilidade de o setor privado participar deste empreendimento social, mas isso, ele o faria, como uma *concessão* de um Estado responsável pela execução desta atividade social e não como uma simples privatização do que é originariamente um serviço público”. (GRACINDO, 1994, p. 122).

sociedade dicotômica, opondo de um lado, a *elite* e, de outro, a *massa*. Por um lado, a quantidade e a distribuição da “mercadoria-educação” (RODRIGUES, 2007) – já que se trata de insumo para a produção de outras mercadorias, traduzida na oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* –, não se afastou, em sua origem, da tutela do Estado. Tutela essa, reduzida ao reconhecimento de sua existência e, portanto, uma mercadoria a ser negociada no mercado.

Por outro lado, como “educação-mercadoria” (RODRIGUES, 2007) – uma vez que a venda do serviço educacional “cursos de pós-graduação *lato sensu*” remunera um capital particular –, tais cursos tendem a propugnar a “liberdade de ensino” combatendo as formas de controle estatal. Isso encontra conforto, em parte, com o baixo número de dispositivos legais para o setor.

A Lei da Reforma Universitária, em 1968, enfrentou, de um lado, a demanda social pela abolição da cátedra, autonomia universitária, mais verbas para pesquisas e mais vagas e, de outro, a demanda provocada pelo regime instalado que buscava vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto de modernização (SAVIANI, 2007).

O contexto político e sociocultural à época da Reforma não era o mesmo do período inicial do golpe. Na economia, operava-se o “milagre econômico” conduzido pela equipe forjada pela *rede social dos interesses multinacionais e associados*¹⁴⁵. Na política, o AI-5 e a face mais autoritária do regime: “o golpe no golpe” (SIRKIS, 2008, p. 132); as passeatas de massas e de vanguarda; a luta armada e o terrorismo de direita e de esquerda¹⁴⁶. Na cultura, a Copa do Mundo no México (1970), os Grandes Festivais da Canção, a MPB e o *tropicalismo*.

A Lei da Reforma Universitária, na verdade, vinha sendo construída pelo CFE, desde sua instalação (1962) até a promulgação da lei que a instituiu (1968). Segundo Rothen (2008), temas como autonomia universitária, indissociabilidade entre ensino e pesquisa, ciclos básico e profissional, tempo integral, Carreira do Magistério, dentre outros, vinham sendo reiteradamente alvo de recorrentes interpretações por parte do Conselho, ao longo dos anos, a fim de se promover a *jurisprudência* necessária para a conversão das idéias em Lei. Nesse sentido,

¹⁴⁵ Delfim Netto, Ministro da Fazenda e Hélio Beltrão, Planejamento.

¹⁴⁶ “[...] tortura nunca mais, ditadura nunca mais, mas também luta armada nunca mais” (SIRKIS, 2008, p. 17).

a Lei n. 5.540/68 é, por um lado, fruto das discussões que se realizavam sobre o modelo de universidade a ser adotado no país, discussões que nortearam a ação do CFE na fase jurisprudencial, como na elaboração dos Decretos-Lei n. 53/66 e n. 252/67, por outro, fruto da vontade dos militares, mediante uma legislação centralizadora, de *imporem* à sociedade civil um consenso sobre o modelo de universidade e diminuírem as resistências internas das universidades ao regime militar. (ROTHEN, 2008, p. 471).

Com a Reforma Universitária imposta em um “clima avesso ao diálogo, próprio das ditaduras” (CURY, 2005, p. 15), a universidade foi definida como instituição caracterizada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em fevereiro de 1969, por meio do Parecer CFE nº 77, a pós graduação foi regulamentada desencadeando o processo de instalação dos programas e cursos nas principais universidades do país (SAVIANI, 2007).

Em maio de 1976, com o *IX Seminário de Assuntos Universitários*, a pós-graduação *lato sensu* foi debatida no país. Evidenciou-se, naquele momento, a distinção entre os cursos de “especialização e aperfeiçoamento”¹⁴⁷ e os de “extensão e outros” com a Reforma Universitária (Art. 17). Os de primeiro tipo deveriam ser processados na universidade, ao passo que os cursos de extensão e outros assumiriam formato demandado pelo mercado de trabalho.

No Seminário, ainda, os debates conduziram para a necessidade de se definir, bem como traçar normas gerais para cursos de *aperfeiçoamento* e *especialização*, isso devido ao *status* que a especialização alcançou na Carreira de Magistério Superior. Além dessas orientações, debateu-se também, sobre a necessidade de regular o intercâmbio entre as modalidades da pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* (ali denominadas, *acadêmica* e *profissional*, respectivamente).

As reflexões do Seminário resultaram em Indicação ao CFE (nº 74/76), apreciada em 1977, por meio do Parecer CFE 2.288. A comissão que se encarregou do parecer *suspeitou* da legalidade do CFE legislar sobre cursos de *aperfeiçoamento* e *especialização*, optando, após a análise, por *não definir* ou *caracterizar* tais cursos, orientando para que, com o tempo, a questão fosse amadurecida.

Dois meses após a aprovação do parecer, a Resolução CFE/C.E.Su. nº 14/77 regulamentou os cursos de especialização e de aperfeiçoamento. Na resolução,

¹⁴⁷ Distinção essa que a primeira Resolução da pós-graduação *lato sensu* não irá assumir.

ambos os cursos receberam o mesmo tratamento e, inclusive, sequer alguma distinção entre eles é sugerida.

Convém destacar, ao menos, dois aspectos importantes com a primeira resolução da pós-graduação *lato sensu* brasileira. O primeiro se refere ao fato de que a enxuta resolução (8 artigos) preocupou-se com a validade dos certificados dos cursos de aperfeiçoamento e de especialização, em virtude da sua natureza de qualificação da carreira de Magistério Superior, junto ao Sistema Federal de Ensino. Assim, o dispositivo legal nasce como instrumento de *acreditação* da formação docente.

O segundo aspecto que merece destaque se refere à titulação mínima para exercício da docência nesses cursos. Desde o Parecer nº 977/65, esse consenso vinha sendo construído em torno do título de *mestre*¹⁴⁸. Com a resolução, criou-se a possibilidade do exercício da docência nesses cursos de não portadores do título, mas “altamente qualificados”, previamente julgados pelo CFE.

Encerradas as *Primeiras Definições* da pós-graduação *lato sensu* no Brasil, desde o período de vigência da Resolução nº 14/77 até a próxima resolução da pós-graduação, compreende os *Abalos* sofridos por essas determinações. Não demorou muito: um ano após a aprovação da Resolução nº 14/77, o CFE apreciou Indicação de alteração no artigo sobre a titulação docente. Para os signatários, a expressão “altamente qualificados” gerava interpretações duvidosas.

A Resolução nº 02/79 promoveu a alteração: agora, “somente poderão lecionar se sua qualificação for julgada suficiente pelo Conselho Federal, para este fim”. Com isso, foi acatado o argumento de que nem todos os cursos (na verdade, a maioria deles) se destinavam ao acesso a concurso para o cargo de professor-titular, na carreira de Magistério Superior, nem tampouco se destinavam para a docência em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Em suma, não se tratando de formação docente para aquela carreira, não havia necessidade de maior titulação dos docentes.

Se o “espírito da lei” consistia na fixação de norma preocupada com a carreira docente superior, os cursos de pós-graduação *lato sensu* com finalidades distintas se revestiam do caráter de “educação-mercadoria” (RODRIGUES, 2007), cujo rigor

¹⁴⁸ Contribuíram para a construção desse consenso: o exemplo da Universidade Católica de Minas Gerais, com o “Programa Regional de Especialização para Professores de Ensino Superior”, onde os docentes eram Doutores e, eventualmente, Mestres, apreciado pelo CFE (Parecer nº 2.559/75) e, os resultados do *IX Seminário de Assuntos Universitários*, realizado em 1976.

do dispositivo legal não deveria alcançar. Na prática, as instituições de ensino superior se valeram do dispositivo legal para validar socialmente suas atividades mercantis.

Considerando que a Reforma do Ensino Superior contou com o setor privado para a sua expansão e o mercado é a região, onde a mais-valia se realiza como capital, é forçoso reconhecer que o processo de desenvolvimento, no caso brasileiro, fundou-se em decisões políticas (IANNI,1989). E este objeto sob estudo não apresentou resultados distintos daqueles do ensino superior como um todo:

se houve uma relativa expansão da oferta de vagas no ensino superior, isso não foi resultado direto da política educacional estatal democratizante mas justamente consequência da incapacidade do governo de resolver a **crise** universitária (FREITAG, 1980, p. 112-113).

Com Freitag (1980), a exploração da motivação educacional e o desejo de ascensão das classes subalternas, os estabelecimentos de ensino particulares passaram a fazer da educação um negócio: “verifica-se desde 1968 uma penetração cada vez maior do ensino particular nos níveis de graduação e pós-graduação em detrimento do nível de 2º grau. O ensino particular atende assim uma mesma clientela” (FREITAG, 1980, p. 114).

Em 1983, o CFE empreendeu uma revisão à resolução da pós-graduação *lato sensu* (Resolução CFE nº 14/77) impulsionada pela certificação dos cursos de especialização e aperfeiçoamento não voltados para a qualificação do Magistério Superior, dentre outras motivações. A tarefa do Conselho de *acreditar* os docentes não portadores do título de Mestre, na prática, mostrou-se inviável, além disso, algumas Instituições insistiam em obter o credenciamento desses docentes “*in abstracto*” (válido para qualquer curso).

A Comissão Especial instituída para tal revisão submeteu ao Conselho Pleno, do CFE, projeto de Resolução, com a finalidade de fixar as condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização (PARECER CFE Nº 432/83).

Das alterações sugeridas, destaca-se o dispositivo que tornaria obrigatório para a Instituição de Ensino Superior que ofertasse cursos de aperfeiçoamento e especialização possuir curso credenciado de pós-graduação *stricto sensu* ou curso de graduação *reconhecido* há pelo menos 5 (*cinco*) anos. Esse tempo de

reconhecimento de curso foi o acréscimo ao dispositivo legal anterior. Acrescentou ainda, pela primeira vez, a possibilidade de instituições não educacionais ofertarem esses cursos.

O número de docentes sem o título de Mestre foi fixado em 1/3 (um terço). Essa exigência, caso acatada pelo CFE, alcançaria, inclusive, a “divulgação e publicidade”, ou seja, os cursos apenas poderiam ser objeto de divulgação e publicidade após a aceitação dos docentes não-titulados, devendo constar no material de propaganda os pareceres comprobatórios.

A principal motivação para empreender revisão à antiga resolução da pós-graduação, segundo o Parecer nº 432/83, foi “reparar e prevenir eventuais erros e abusos”, evidenciados e futuros. Assim, seria necessário:

- inibir o uso do nome do Conselho e a referência à Resolução nº 14/77, como forma de atrair clientela;
- assegurar ao alunado preferencial as vagas nos cursos, como previsto;
- proibir a oferta de cursos fora de sede, salvo autorização expressa;
- exigir total respeito às características dos cursos, na forma de Resolução;
- recusar indicações inespecíficas de docentes não-titulados;
- apreciar as indicações à luz do Plano de Curso específico.

O Parecer, portanto, sugeriu forte preocupação com o uso indevido da tutela do CFE pelas IES, bem como com sua limitação para apreciação dos postulantes a docentes não portadores do título de Mestre (sem dúvida, devido ao volume de solicitações).

O Parecer reconheceu, contudo, a conveniência da utilização desses cursos para a formação docente, tanto dos em exercício, quanto dos candidatos ao Magistério Superior. Assim, outras instituições, ou seja, não educacionais, poderiam “excepcionalmente” ofertá-los (preferencialmente aquelas IES credenciadas para a pós-graduação *stricto sensu*).

Além disso, a questão dos docentes não portadores do título de Mestre precisava ser enfrentada. A saída encontrada pelo CFE foi deixar a critério dos Conselhos de Educação competentes as providências para o cumprimento das exigências de Resolução específica.

Essa Resolução específica substituiu a anterior. Trata-se da Resolução CFE/C.P. nº 12 que, em 1983, uma vez mais, fixou as condições de validade para os

certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior. A partir de sua aprovação, a pós-graduação *lato sensu* experimentou um longo período de *conformação*, onde, somente quase uma década e meia mais tarde, houve um dispositivo legal que tratou da questão¹⁴⁹.

O que mudou com o dispositivo? Apenas duas questões. Na primeira, consolidou-se a possibilidade de instituições não educacionais ofertarem esses cursos. Se a limitação da oferta desses cursos, aperfeiçoamento e especialização, às IES já havia demonstrado a impossibilidade de se supervisionar suas atividades, ampliando a oferta, certamente, agravaria o problema.

De fato, a segunda alteração foi no sentido de eximir o CFE de sua responsabilidade, ao menos no que diz respeito aos docentes não portadores do título de Mestre, que há tempos vinham incomodando-o: a partir dessa Resolução, essa responsabilidade recaiu sobre os Conselhos de Ensino e Pesquisa (ou equivalentes), no caso de Universidades reconhecidas e, sobre os Conselhos de Educação competentes, quando se tratassem de Universidades autorizadas ou Instituições isoladas.

Havia, de certa maneira, um movimento de redução das responsabilidades do CFE sobre os cursos dessa natureza. Em primeiro lugar, conforme visto anteriormente, pelo deslocamento da apreciação dos docentes não portadores do título de Mestre para Universidades e Conselhos de Educação competentes. Em segundo lugar, com a nova resolução, mesmo as IES consideradas privilegiadas para a oferta desses cursos, houve a restrição para aquelas que possuíssem curso de graduação reconhecido há cinco anos (essa limitação no tempo não existia), mantendo-se o dispositivo da condição de possuírem curso de pós-graduação *stricto sensu* credenciado, na mesma área de estudos.

Há ainda uma pequena alteração em relação ao dispositivo anterior: com a Resolução CFE/C.P. nº 12/83 o aproveitamento, aferido em processo formal de avaliação, foi fixado a, no mínimo, 70% (setenta por cento).

Em síntese, em direção às conclusões deste estudo, para Cury (1995), a compreensão do fenômeno educativo, a fim de se romper com as meras abstrações, possui elementos que, situados historicamente, articulam-se entre si e com a totalidade, são os *elos mediadores*.

¹⁴⁹ Esta Resolução foi alterada pela Resolução CNE/CES nº 04/97 e revogada pela Resolução CNE/CES nº 03/99.

A ampla *rede social dos interesses multinacionais e associados* que vinha se formando nos antecedentes ao golpe, constatada por meio de suas agências de idéias e ações, configura-se em um dos possíveis elos mediadores entre a educação e a totalidade.

Para além da mecânica de reprodução das estruturas de base, dado que por sua natureza contraditória à educação reproduz a relação de classes, ao mesmo tempo em que representa uma conquista da classe trabalhadora, idéias, instituições, agentes, material e ritual pedagógicos são evidenciados no período.

O caráter pseudototalizante das idéias pedagógicas respondia pela concepção de “educação tecnicista”. Contudo, ao invés de técnicos – tecnocratas apolíticos –, os *tecnoempresários* desempenhavam papel homogeneizador no período.

Em uma sociedade fundada na troca de mercadorias e na divisão social do trabalho (HABERMAS, 2003), como é o caso das sociedades capitalistas, há espaço para todos e, no caso brasileiro, as possibilidades são veladas pelo poder público: (i) a educação de baixa qualidade, relegada ao mercado, ou melhor, desenvolvida com a parceria público-privado, onde a atuação do Estado se limita a regular o exercício da atividade privada¹⁵⁰ e, (ii) a educação socialmente privilegiada de setores considerados estratégicos, desenvolvida em instituições sociais reconhecidas, contando com a promoção do Estado de uma educação de qualidade.

A política de pós-graduação *lato sensu* no Brasil, evidenciada no período, limitou-se à tentativa de garantir a qualidade dos cursos voltados para a Carreira de Magistério Superior, do Sistema Federal de Ensino. Observe-se que a ementa¹⁵¹ da Resolução CFE/C.P. nº 12/83, que encerra os dispositivos legais dos *momentos* investigados, confirmou essa preocupação, sobretudo, quando se analisa o disposto quanto à *divulgação e publicidade*.

A Carreira de Magistério Superior apresentou-se como força impulsionadora das poucas atenções para com o setor, considerando-se o baixo número de pós-graduados *stricto sensu* nas universidades públicas federais, naquele período. A reboque, o setor privado, ocupado da “educação-mercadoria” *curso de pós-graduação lato sensu*, valeu-se dos dispositivos legais em benefício próprio, ao

¹⁵⁰ Isso sem tratar dos “cursinhos particulares, traficantes de ensino, negociastas de portão de universidade” (SIRKIS, 2008, p. 99).

¹⁵¹ “Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal”.

mesmo tempo em que, como “mercadoria-educação”, tais cursos caminharam em direção à modernização proposta pelo Estado.

Militares e empresários, representantes dos *interesses multinacionais e associados*, forjaram as condições políticas e socioculturais a partir das quais orientaram a nação segundo um modelo de desenvolvimento que necessitava, estrategicamente, da educação superior. A pós-graduação *lato sensu*, nesse contexto, criou as condições para a ampliação das vagas nas universidades, por meio da formação docente, ao mesmo tempo em que se propôs a qualificar, tecnicamente, os trabalhadores para um sistema produtivo moderno.

Por fim, a seguir, apresentam-se alguns elementos da configuração da política de pós-graduação *lato sensu*, no Brasil, em períodos recentes – *momento 5: Consolidação e Regulação (2001-2008)* –, limitando-se, contudo, aos seus mais significativos dispositivos legais.

Dispositivos Legais da pós-graduação *lato sensu* no Brasil, em períodos recentes (2001-2007)

Encerrado o estudo da *origem* da política de pós-graduação *lato sensu* no Brasil, a esta seção se debruça sobre seus dispositivos legais em períodos recentes, especificamente, sobre duas importantes Resoluções do CNE que lhe configuraram: a Resolução CNE/CES Nº 01/01 e a Resolução CNE/CES Nº 01/07.

O ponto de partida para a melhor definição da política de pós-graduação *lato sensu* no Brasil, anteriormente à referida Resolução CNE/CES nº 01/01, trata-se do Parecer que lhe deu origem, a saber, o Parecer CNE/CES nº 142/01 que propunha a constituição de uma Comissão para analisar a questão da validade de títulos expedidos por Instituições brasileiras, associadas a Instituições estrangeiras, ou expedidos diretamente por Instituições estrangeiras. Para estudar o tema, segundo o Parecer, foi designada Comissão que encaminhou amplo debate no âmbito da CNE que, após incorporar as sugestões, submeteu para deliberação da Câmara de Educação Superior Projeto desdobrado em duas propostas: (i) continha normas gerais para regulamentação do funcionamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*; (ii) reuniu dispositivos de caráter transitório, abrangendo a

situação dos cursos atualmente ministrados por Instituições estrangeiras, diretamente, ou associadas a Instituições brasileiras. A primeira proposta originou a citada Resolução CNE/CES nº 01/01¹⁵².

A Resolução CNE/CES nº 01/01 estabeleceu as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Composta por treze artigos, dedicou, apenas, seis deles para o tratamento da pós-graduação *lato sensu*. A Resolução possui o mérito de tentar organizar toda a pós-graduação no Brasil, quer seja *stricto sensu* (Art. 1º-5º), quer seja a *lato sensu* (Art. 6º-12º).

A Resolução manteve o público-alvo do *lato sensu* que já vinha se consagrando com dispositivos legais anteriores, ou seja, os portadores de diploma superior e, quanto à oferta, admitiu as Instituições de Ensino Superior e as especialmente credenciadas para atuarem nesse nível de ensino¹⁵³; ambas as possibilidades estariam isentas de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, desde que atendessem ao disposto no dispositivo (Art. 6º).

A Resolução CNE/CES nº 01/01 incluiu na categoria de cursos *lato sensu*, os *Master Business Administration* (MBA) ou equivalentes.

O corpo docente desses cursos, segundo a Resolução, deveria ser composto, necessariamente, por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou doutor (Art. 9º). Observa-se que no percurso histórico das tentativas de regulamentação do setor, nessa matéria, iniciou-se com a necessidade de, pelo menos, 4/5 (quatro quintos) dos docentes mestres; mais tarde, esse número caiu para 1/3 (um terço); o novo dispositivo legal foi mais generoso que qualquer outra tentativa pregressa. Nessa linha, a Resolução sequer faz menção à apreciação da qualidade dos docentes não mestres.

A duração mínima dos cursos consagrou as trezentas e sessenta (360) horas, número esse que nunca saiu dos dispositivos legais para o setor (Art. 10). A frequência mínima a setenta e cinco por cento (75%), também, foi mantida, bem como o aproveitamento remetido para a responsabilidade da Instituição ministrante. Certificados de conclusão e histórico escolar permanecem unidos, embora a lista de aspectos a constar tenha variado um pouco, quando comparado a dispositivos

¹⁵² E a segunda proposta, a Resolução CNE/CES nº 02/01.

¹⁵³ Vale dizer, em suas mais elaboradas versões, os dispositivos legais anteriores se empenharam em garantir que as Instituições ministrantes possuíssem curso de pós-graduação aprovado ou ainda, cursos de graduação reconhecidos há mais de 5 (cinco) anos na área afim dos cursos propostos. O novo dispositivo flexibilizou a extremos a oferta desses cursos.

anteriores¹⁵⁴ (Art. 12). Contudo, o dispositivo legal em causa silenciou quanto ao tempo mínimo para integralização curricular (que os dispositivos legais anteriores vinham mantendo em dois anos).

A supervisão desses cursos, segundo a Resolução, ficou a cargo dos órgãos responsáveis pelo credenciamento institucional (Art. 7º) e, definitivamente, a “divulgação e publicidade”, que exerceu grande influência nas políticas para o setor, deixou de ser um incômodo para o CNE, uma vez que desapareceu, também, do presente dispositivo legal.

A Resolução em tela dedicou ainda, um artigo aos cursos na modalidade a distância. Nesse artigo, sustentou que tais cursos só poderiam ser oferecidos por Instituições credenciadas pela União, reforçando a necessidade de provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso (Art. 11).

Ao que tudo indica a Resolução CNE/CES nº 01/01 foi a mais generosa para os cursos de pós-graduação no Brasil: silenciou-se quanto a aspectos que o percurso histórico das tentativas de normatização vinha se empenhando para estabelecer e, deliberadamente, facilitou sua oferta, como nunca se viu antes.

Essa Resolução vigorou durante sete anos até ser revogada pela Resolução CNE/CES nº 01/07. Nesse período, foram realizadas oito apreciações (Consultas e Indicações de alterações) pelo Conselho que versavam direta ou indiretamente sobre a pós-graduação *lato sensu*¹⁵⁵.

Das apreciações acima, destacam-se as considerações do Relator Conselheiro Milton Linhares às propostas de alterações encaminhadas pelo Secretário de Educação Superior, em nome do Ministro de Educação, configurando-se em interessante contribuição para a configuração da política recente da pós-graduação *lato sensu* no Brasil, por vezes, ignorada pelos estudiosos do tema.

¹⁵⁴ “[...] I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis; II - período e local em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico; III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido; IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e V – indicação do ato legal de credenciamento da instituição, no caso de cursos ministrados a distância” (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 01/01).

¹⁵⁵ São elas objeto de tratamento dos seguintes dispositivos legais: Parecer CNE/CES nº 79/02; Parecer CNE/CES nº 227/02; Parecer CNE/CES nº 302/02; Resolução CNE/CES nº 24/02; Parecer CNE/CES nº 235/04; Parecer CNE/CES nº 66/05; Parecer CNE/CES nº 263/06; Parecer CNE/CES nº 235/04.

Assim, o Parecer CNE/CES nº 263/06 ressaltou que a Resolução CNE/CES nº 01/01 não mencionou diferenças entre os cursos de *especialização* e de *aperfeiçoamento*, embora tratasse da normatização da pós-graduação *lato sensu*. Resgatando normatizações anteriores do Conselho, o relator corroborou o entendimento de que

[...] os cursos de aperfeiçoamento destinam-se a profissionais que estejam no exercício de uma determinada ocupação (correlacionada com a formação acadêmica de origem na graduação), que pode até não significar uma profissão, mas um cargo ou função (PARECER CNE/CES Nº 263/06, p. 7).

Nessa linha de raciocínio, o curso de aperfeiçoamento assume condição de “degrau na escala do processo de educação continuada”, distinto do curso de especialização. Segundo o Parecer, os cursos de aperfeiçoamento profissional objetivam “[...] oferecer aprofundamentos ou inovações do que lhe é conhecido para que possa aprimorar-se em certas competências” (PARECER CNE/CES Nº 263/06, p. 7). Esse tipo de curso – “após a graduação” – poderia ocupar-se de campos específicos da atividade profissional, incluindo a docente, com carga-horária de cento e oitenta (180) horas, conferindo certificado.

As Instituições ministrantes responderiam pela estrutura dos cursos de aperfeiçoamento, mas a carga-horária deveria ser respeitada.

Tendo prestado contas com o aperfeiçoamento, o relator ocupou-se da especialização. Para ele,

os cursos de especialização têm como principal objetivo atender demandas reais e dirigidas do **mercado de trabalho**, assumindo contornos de pós-graduação profissionalizante. São esses cursos que servem para adaptar, num primeiro momento, os egressos de cursos superiores de graduação às funções exigidas pela estrutura do cenário corporativo das empresas e das próprias instituições de educação (PARECER CNE/CES Nº 263/06, p. 8, grifo nosso).

Assumindo também, a função de educação continuada, para o Parecer os cursos de especialização objetivam a inclusão de profissionais nas inovações dos métodos e técnicas: “A especialização que qualifica mais o graduado do ponto de vista profissional traduz-se, pois, na pós-graduação que revigora conhecimentos e constrói a competência técnica” (PARECER CNE/CES Nº 263/06, p. 8). Na linha da qualificação técnica, o Documento acredita que um curso de docência superior

propicia capacitação pedagógica e metodológica, sem, contudo conferir habilitação docente para o Magistério Superior.

Os cursos de especialização, portanto, integram caráter profissionalizante a objetivos específicos do mercado de trabalho. E ainda, caracterizam-se por objetivos profissionalizantes, sem a abrangência do campo total do saber e, por isso, não conferem graus acadêmicos.

Mais especificamente, em resposta à indagação do MEC, o relator recusou a restrição da área geográfica de atuação das IES devidamente credenciadas, bem como a vinculação da oferta desses cursos aos superiores de graduação pré-existentes, pois isso poderia “cercear a necessária expansão da pós-graduação brasileira”. Mas quanto às Instituições especialmente credenciadas para esse fim, por não se tratarem de IES, o relator compreendeu que deveriam atuar, única e exclusivamente, na área do saber e no endereço indicados em seus respectivos atos autorizativos de credenciamento.

A proposta de alteração quanto à titulação docente, não foi aceita pelo relator, já que professores com reconhecida capacidade técnico-profissional, independem de titulação acadêmica. Manteve, portanto, o texto legal.

Quanto à indicação do ato legal de credenciamento a ser mencionado nos certificados, para o relator, independe da modalidade de ensino (presencial ou a distância). O Parecer, ainda, retomou a orientação anterior quanto à obrigatoriedade da individualidade de monografia ou trabalho de conclusão de curso (PARECER CNE/CES Nº 235/04). Por fim, ele foi aprovado.

Com tantas apreciações realizadas pelo CNE promovendo alterações à Resolução CNE/CES nº 01/01, reformulando a política de pós-graduação *lato sensu* no Brasil, uma nova Resolução era esperada. De fato, em 8 de junho de 2007, novo dispositivo legal entrou em vigor: trata-se da Resolução CNE/CES nº 01/07 – atual Resolução da pós-graduação *lato sensu* no Brasil.

O exame da alteração na Resolução da pós-graduação *lato sensu* no Brasil, revelou-se pouco animador. As alterações não agregam informações, mas antes, prestam-se a reordenar as já existentes ao invés de regular, como esperado, a modalidade *lato sensu*. Com sete artigos em seu corpo, quatro (4) deles apresentam alterações quando comparados ao dispositivo anterior (Quadro 6).

Resolução CNE/CES 01/01 Revogada	Resolução CNE/CES 01/07 Em vigor (em 2010)
<p>Art. 6º Os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto nesta Resolução.</p> <p>§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> os cursos designados como MBA (<i>Master Business Administration</i>) ou equivalentes.</p> <p>§ 2º Os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> são oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior.</p>	<p>Art. 1º Os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> oferecidos por instituições de educação superior devidamente credenciadas independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e devem atender ao disposto nesta Resolução.</p> <p>§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> aqueles cuja equivalência se ajuste aos termos desta Resolução.</p> <p>§ 2º Excluem-se desta Resolução os cursos de pós-graduação denominados de aperfeiçoamento e outros.</p> <p>§ 3º Os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino.</p> <p>§ 4º As instituições especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional poderão ofertar cursos de especialização, única e exclusivamente, na área do saber e no endereço definidos no ato de seu credenciamento, atendido ao disposto nesta Resolução.</p>
<p>Art. 7º Os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição.</p>	<p>Art. 2º Os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>, por área, ficam sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição.</p>
<p>Art. 8º As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.</p>	<p>Art. 3º As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.</p>
<p>Art. 9º O corpo docente de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> deverá ser constituído, necessariamente, por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> reconhecido.</p>	<p>Art. 4º O corpo docente de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> reconhecido pelo Ministério da Educação.</p>
<p>Art. 10 Os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.</p>	<p>Art. 5º Os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.</p>
<p>Art. 11 Os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei 9.394, de 1996.</p> <p>Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.</p>	<p>Art. 6º Os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> a distância somente poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p> <p>Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.</p>

<p>Art. 12 A instituição responsável pelo curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, assegurada, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.</p> <p>§ 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> devem mencionar a área de conhecimento do curso e ser acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente:</p> <p>I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;</p> <p>II - período e local em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;</p> <p>III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;</p> <p>IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e</p> <p>V - indicação do ato legal de credenciamento da instituição, no caso de cursos ministrados a distância.</p> <p>§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> devem ter registro próprio na instituição que os expedir.</p> <p>§ 3º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> que se enquadrem nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional.</p>	<p>Art. 7º A instituição responsável pelo curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento, segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, sendo obrigatório, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.</p> <p>§ 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> devem mencionar a área de conhecimento do curso e serem acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente:</p> <p>I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;</p> <p>II - período em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;</p> <p>III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;</p> <p>IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e</p> <p>V - citação do ato legal de credenciamento da instituição.</p> <p>§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>, em nível de especialização, na modalidade presencial ou a distância, devem ser obrigatoriamente registrados pela instituição devidamente credenciada e que efetivamente ministrou o curso.</p> <p>§ 3º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>, em nível de especialização, que se enquadrem nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional.</p>
---	---

Quadro 8 - Comparação entre as Resoluções recentes da pós-graduação *lato sensu*

Fonte: Com base nas Resoluções CNE/CES nº 01/01 e Resolução CNE/CES nº 01/07.

O *caput* do Art. 1º da atual Resolução CNE/CES nº 01/07 repete o *caput* do Art. 6º da anterior, retirando do texto a menção às “instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional”. Tal referência ganha, contudo, um parágrafo específico, no mesmo Art. 1º (§4º).

Segundo o referido artigo, a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* por IES credenciadas independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento o que, à primeira vista, caracteriza desregulação do Estado.

Credenciamento é *ato administrativo autorizativo* de competência do MEC. Sua tarefa de “formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem” (Art. 1º, Lei 9.131/95) conta com a colaboração do Conselho Nacional de Educação (CNE). Cabe à Câmara de Educação Superior (CES/CNE) “deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o reconhecimento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação [...]”. As decisões e deliberações do CNE

deverão, contudo, ser homologadas pelo Ministro de Estado de Educação (Art. 2º, Lei 9.131/95), ou seja, o credenciamento tornar-se-á efetivo mediante ato do Poder Executivo.

Uma vez credenciadas, as IES não necessitam de autorização para ofertarem cursos de pós-graduação *lato sensu* e as credenciadas, especialmente para essa oferta, têm suas atividades limitadas à área do saber e ao endereço definidos no ato de seu credenciamento. De fato, limitar a oferta à sede consiste em uma forma branda, mas importante de regulação da modalidade por parte do Estado.

O Art. 2º trata dos cursos, por área, assinalando sua sujeição à avaliação dos “órgãos competentes”. O Art. 3º assinala a necessidade de prestação de informações, quando solicitadas, ao Censo do Ensino Superior. O Art. 5º delimita a duração mínima em trezentos e sessenta (360) horas, descontado o período de estudo individual ou em grupo, bem como aquele obrigatório para a elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso. Os três artigos (2º, 3º e 5º) são exatamente iguais aos da legislação anterior.

Sofreram alterações (além do já tratado Art. 1º): os artigos 4º, 6º e 7º. O Art. 4º trata do corpo docente. Assinala a necessidade de que 50% dele seja constituído por mestres e doutores. Acrescenta ainda, que o restante deverá ser constituído por “professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional”. Esse acréscimo busca, sem dúvida, equilibrar atividade docente com capacidade técnica.

O Art. 6º trata dos cursos a distância. O texto é o mesmo do dispositivo anterior com duas pequenas e irrelevantes diferenças¹⁵⁶. Tais cursos, segundo a Resolução, somente poderão ser oferecidos por IES credenciadas pela União e deverão incluir, obrigatoriamente, “provas presenciais e defesa individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.”

O Art. 7º também possui alteração pouco significativa quando comparado ao disposto anteriormente. A primeira alteração ocorre no § 2º ao tratar dos certificados de conclusão de cursos; especifica que esses certificados referem-se aos provenientes de cursos de pós-graduação, em nível de especialização, na modalidade presencial ou a distância e devem ser, obrigatoriamente, registrados pela IES credenciada e que efetivamente ministrou o curso. De fato, tal mandamento dificulta a prática da dubiedade entre a IES que registra e aquela que ministra o

¹⁵⁶ Substitui a palavra “só” por “somente” e acrescenta o dia da promulgação da LDB que, anteriormente, não constava.

curso. A segunda alteração trata-se de acréscimo explicativo, sem alterar o texto anterior¹⁵⁷.

Em suma, a esperada Resolução da pós-graduação *lato sensu*, no Brasil, não regulamentou a contento a modalidade; antes manteve os insuficientes mandamentos do dispositivo anterior carecendo ainda, portanto, de normatização à altura da importância, avassaladoramente crescente, da modalidade no cenário da educação nacional.

¹⁵⁷ Acrescenta ao texto, “em nível de especialização” a fim de dirimir quaisquer dúvidas quanto à pós-graduação *lato sensu* (Art. 7º, § 3º).

Referências

ABRÃO, José Carlos. Trajetória dos marcos referenciais do *lato sensu*: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1.961 à Resolução no. 01-CNE de 2.001. In: **30ª Reunião da Anped**, GT: Política de Educação Superior, n. 11, Comunicação, 08-10 out. 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 22 jan. 2010.

_____. Lei 5.692, de 11.08.71, Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 127-141.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, nº 248, de 23.12.96, pp. 27.833-37.841, 1996.

_____. MEC. CFE. **Documenta**. Brasília, ano 14, nº. 186, p. 1 a 422, maio 1976.

_____. MEC. CFE/C.E.S.u. Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965. In: **Documenta (44)**, Brasília, DF, [?].

_____. MEC. CFE/C.E.S.u. Parecer nº 2.559, de 04 de julho de 1975. *Programa Regional de Especialização de Professores de Ensino Superior*. Processo nº 10.144/74, Universidade Católica de Minas Gerais. In: **Documenta (?)**, Brasília, DF, p. 375-377.

BRASIL. MEC. CFE/C.E.S.u. **Parecer nº 2.288**, de 2 de setembro de 1977. Regulamentação dos cursos de Aperfeiçoamento e Especialização.

_____. MEC. CFE/C.E.S.u. Parecer nº 432, de 1º de setembro de 1983. Comissão Especial de Revisão da Resolução nº. 14/77. In: **Documenta (273)**, Brasília, DF, set. 1983. p. 81-85.

_____. MEC. CFE/C.E.S.u. Resolução nº 14, de 23 de novembro de 1977. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 dez. 1977. Seção I, p. 16631.

_____. MEC. CFE/C.P. Parecer nº 2.120, de 4 de julho de 1978. Comissão Especial para Regulamentação dos Cursos de Especialização. In: **Documenta (212)**, Brasília, DF, jul. 1978. p. 254.

_____. MEC. CFE/C.P. Resolução nº 2, de 27 de abril de 1979. Dá nova redação ao parágrafo único do art. 3º. da Resolução nº. 14/77 do Conselho Federal de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 maio 1979. Seção I, p. 6677.

_____. MEC. CFE/C.P. Resolução nº 12, de 06 de outubro de 1983. Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 de out. 1983. Seção I, p. 18233.

_____. MEC. CNE/CES. Resolução nº 1, de 9 de abril de 2001. *Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação*. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12.

_____. MEC. CNE/CES. Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007. *Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização*. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 de junho de 2007, Seção 1, pág. 9.

_____. MEC. CNE. Histórico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306%3Acne-historico&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754>. Acesso em: 1º jun. 2010d.

BRASIL. MEC. **Cursos de pós-graduação stricto sensu - Mestrado e Doutorado**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=768&Itemid=306>>. Acesso em: 9 out. 2008f.

_____. MEC. Inep. **Censo da Educação Superior 2003**: Resumo Técnico. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2005b.

_____. MEC. Inep. **Censo da Educação Superior 2006**: Graduação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 6 out. 2008e.

_____. MEC. Inep. **Censo da Educação Superior 2007**: Graduação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 19 out. 2009.

_____. MEC. Inep. **Evolução da Educação Superior**: Graduação: 1980-1998. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>>. Acesso em: 6 out. 2008d.

_____. MEC. Inep. **Informativo**. Brasil: Mec/Inep, Ano 3, n. 103, 25 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo103.htm#inf10301>>. Acesso em: 30 ago. 2005a.

_____. MEC. Inep. Portaria nº 931, de 21 de março de 2000. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. In: **Diário Oficial da União**. Seção 1, nº 55, Brasília, DF, 22 mar. 2005, p. 17. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2009.

_____. MEC. Inep. **Saeb**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>>. Acesso em: 20 out. 2008c.

_____. MEC. I PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação 1975-1979. In: _____. **PNPG 2005-2010**. Brasília, dez. 2004. Anexos, p. 115-171. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 22 maio 2010a.

BRASIL. MEC. II PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985. In: _____. **PNPG 2005-2010**. Brasília, dez. 2004. Anexos, p. 173-188. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 22 maio 2010a.

_____. MEC. Inep. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. Conceituações. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=31674&te2=32679&te3=146814&te4=150363>>. Acesso em: 20 abr. 2010c.

_____. MEC. Secretaria da Educação Superior. **Reforma Universitária**: Relatório do Grupo de Trabalho Criado pelo Decreto nº 62.937/68. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 1983. mar. 1983. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002099.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2010b.

_____. MEC. Sesu. **Especialização Lato sensu**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=5&id=102&Itemid=296>>. Acesso em: 6 out. 2008a.

_____. Ministério do Planejamento. **Séries Estatísticas & Séries Históricas**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/subtema.php?idsubtema=107>. Acesso em: 20 maio 2008.

_____. Presidência da República. Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, 03/07/1968, p. 5481.

_____. Presidência da República. Decreto de 2 de julho de 1968. Constituição do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968, para promover a reforma universitária. In: _____. MEC. Secretaria da Educação Superior. **Reforma Universitária**: Relatório do Grupo de Trabalho Criado pelo Decreto nº 62.937/68. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 1983. mar. 1983. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002099.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2010b. p. 119.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 53**, de 18 de novembro de 1966, que Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0053.htm>. Acesso em: 07 out. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 464**, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm>. Acesso em: 9 maio 2010.

_____. Presidência da República. **Lei nº 4.464**, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos Estudantes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4464imprensa.htm>. Acesso em: 08 maio 2010.

_____. Presidência da República. Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de nov. de 1995.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 6 out. 2008b.

_____. Senado Federal. **Decreto-Lei nº 252**, de 28 de fevereiro de 1967, que Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117229>>. Acesso em: 07 out. 2009.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, Hégio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de Abertura da Anped, 2003, Poços de Caldas, MG, 5 out. 2003a, Anped. Disponível em: <http://www.andes.org.br/CONFER_NCIA_DE_ABERTURA_DA_ANPEd.doc>. Acesso em: 15 set. 2004.

_____. In: SEMINÁRIO UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR? 2003, Brasília. **Sociedade, Universidade e Estado**: autonomia, dependência e compromisso social. Brasília: BRASIL, MEC, Sesu; BRASIL, Câmara Federal, Comissão de Educação; BRASIL, Senado Federal, Comissão de Educação;

UNESCO, 2003b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/palestra1.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **A Pós-Graduação no Brasil**: Função Técnica e Função Social. Revista de Administração de Empresas (São Paulo), v. 14, n. 5, set.-out. 1974, p. 66-70.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos pedagógicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**. set/out/nov/dez 2005, nº 30. p. 7-20. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2009.

_____. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial – Out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 jun. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Políticas e gestão da Educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DREIFUSS, René Armand. **1964**: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**: a escola de oportunidades. Tradução de Ione Ribeiro Valle. Revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

FAORO, Raymond. **Existe um pensamento político brasileiro?** Organização e prefácio Fábio Konder Comparato. São Paulo: Globo, 2007.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e conjuntura**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1986. p. 107-127.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moares, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. aum. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 11). p. 69-90.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Vol. 1, n. 1, p. 277-300, 1998. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 1998.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O escrito, o dito e o feito**: Educação e partidos políticos. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da Esfera Pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. 2. ed. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 398 p. (Biblioteca Tempo Universitário nº 76: Série Estudos Alemães).

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: São Paulo: Thomson Learning, 2006.

IANNI, Octavio. **Estado e Capitalismo**. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MACHADO, Ana Maria. **Tropical sol da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. São Paulo: Global, 1981. (Teses; 2).

MARTINS, Carlos Benedito. O novo ensino superior privado no Brasil. In: MARTINS, Carlos Benedito (org.). **Ensino Superior Brasileira**: transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 11-48.

MOROSINI, Marília Costa. Pesquisa Digital em Educação Superior: Universitas. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Políticas e gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003. parte III, Investigação em educação superior, p. 161-178.

NAPOLITANO, Marcos. **Cultura brasileira**: utopia e massificação (1950-1980). 3. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUZA, Sandra Zákia Lian de. Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 out. 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004. (Coleção História &...Reflexões, 5).

PIQUET, Rosélia; LEAL, José Agostinho Anachoreta; TERRA, Denise Cunha Tavares. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação – o caso do planejamento regional e urbano. In: **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 30-37, jul. 2005.

QUEIROZ, Tereza Aline Pereira. Aprender a saber na Idade Média. In: MONGELLI, Lênia Márcia (coord.). **Trivium e quadrivium**: as artes liberais na Idade Média. Cotia, SP: Íbis, 1999. p. 11-31.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação da Educação Superior: flexibilização e regulação. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 137-157.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: 1930-1973. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 453-475, mai/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 120).

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanches (org.) **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época).

SÃO PAULO. Coronel Erasmo Dias morre aos 85 anos. **Folha online**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u674675.shtml>>. Acesso em: 05 jan. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

_____. **Política e Educação no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; LIMA, Carlos. **A educação superior e mercadoria ou direito no âmbito da Organização Mundial do Comércio?** Disponível em: <<http://www.andes.org.br/A%20EDUCACAO%20SUPERIOR%20MERCADORIA%20OU%20DIREITO.doc>>. Acesso em: 15 set. 2004.

SIRKIS, Alfredo. **Os carbonários**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil**: de Castelo a Tancredo, 1964-1985. Tradução de Mário Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TAVARES, Alice Olinda Teatini; BOSCHI, Caio César; CURY, Carlos Roberto Jamil et al. **PREPES**: um programa em avaliação. Belo Horizonte, MG: PUC-MG, 1993.

VIEIRA, Sofia Lercher. **Reformas Universitárias Brasileiras em Diferentes Contextos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/se%20-%2008%20-%20sofia%20lerche%20vieira%20-%20participante.pdf>. Acesso em: 7 maio 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.

WEBER, Silke. Notas sobre o CNE e a Qualidade do Ensino Superior. **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Vol. 1, n. 1, p. 91-96, 1998. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 1998.