

# **A pós-graduação stricto sensu no Brasil<sup>68</sup>: o papel do CNPq, da CAPES e do IBICT**

## ***Strict sensu postgraduation in Brazil: the role of CNPq, CAPES and IBICT***

## ***Postgrado estricto sensu en Brasil: el papel del CNPq, CAPES y el IBICT***

***Silvio Marcos Dias Santos<sup>69</sup>***

***Elisabete Gonçalves de Souza<sup>70</sup>***

***Janiara de Lima Medeiros<sup>71</sup>***

---

<sup>68</sup>Recebido em 5/04/2023, versão aprovada em 5/06/2023.

<sup>69</sup> Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense (2022). Faz parte do corpo efetivo do Instituto Federal do Paraná, Campus Avançado Coronel Vivida, exercendo a função de Bibliotecário-Documentalista. Lattes ID: <http://lattes.CNPq.br/0008304260976771>. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2448-7824>. E-mail: [silviosantos@id.uff.br](mailto:silviosantos@id.uff.br)

<sup>70</sup> Doutora (2012) em História e Filosofia da Educação Brasileira pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFF. LATTES ID: <http://lattes.CNPq.br/3215827675996848>. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9707-6017>. E-mail: [elisabetegs@id.uff.br](mailto:elisabetegs@id.uff.br).

<sup>71</sup> Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2020). Docente da Universidade Federal Fluminense (UFF). LATTES ID: <http://lattes.CNPq.br/3544078470911638>. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: [jani.medeiros.educacao@gmail.com](mailto:jani.medeiros.educacao@gmail.com).

## RESUMO

O presente artigo resgata aspectos da história da pós-graduação no Brasil, focando de modo especial na formação *stricto sensu*. O objetivo principal é o estudo e perfilamento da comunidade científica brasileira, para criar condições de discussão a respeito do perfil de comunidade de usuários da informação científica e tecnológica no Brasil. Destaca a criação do CNPq, da CAPES e do IBBD/IBICT, órgãos responsáveis pelo apoio financeiro e pela difusão e preservação da produção científica brasileira. Conclui que a disseminação do conhecimento científico e tecnológico, por meio do estabelecimento de unidades de informação nos diferentes ambientes sociais, com a presença do profissional bibliotecário, apoia o desenvolvimento equânime da comunidade científica no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Comunidades de Informação. Ciência da Informação no Brasil.

## ABSTRACT

This article rescues aspects of the history of postgraduate studies in Brazil, focusing on *stricto sensu* training. The main objective is to study and profile the Brazilian scientific community, to create conditions for discussion regarding the profile of the community of users of scientific and technological information in Brazil. It highlights the creation of the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT), bodies responsible for financial support and dissemination and preservation of Brazilian scientific production. It concludes that the dissemination of scientific and technological knowledge, through the establishment of information units in different social environments, with the presence of professional librarians, supports the equitable development of the scientific community in Brazil.

**KEYWORDS:** Graduate programs in Brazil. Study of Information Communities. Information Science in Brazil.

## RESUMEN

Este artículo rescata aspectos de la historia de los estudios de posgrado en Brasil, centrándose en particular en la formación *estricto sensu*. El principal objetivo es estudiar y perfilar la comunidad científica brasileña, para crear condiciones de discusión sobre el perfil de la comunidad de usuarios de información científica y tecnológica en Brasil. Destaca la creación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) y el Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT), órganos responsables del apoyo financiero y la difusión y preservación de la producción científica brasileña. Se concluye que la difusión del conocimiento científico y tecnológico, a través del establecimiento de unidades de información en diferentes ambientes sociales, con la presencia de bibliotecarios profesionales, apoia el desarrollo equitativo de la comunidad científica en Brasil.

**PALABRAS CLAVE:** Programas de Posgrado *Stricto Sensu* en Brasil. Estudio de Comunidades de Información. Ciencias de la Información en Brasil.

## INTRODUÇÃO

A perspectiva da presente pesquisa centrou-se em conhecer a formação da comunidade científica brasileira, em face do importante e complexo tema da pesquisa no Brasil: a pós-graduação e, mais especificamente, a pós-graduação *stricto sensu*, como a fase da formação acadêmica que se situa o limiar da educação superior brasileira.

Em especial, o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), organização de atuação biblioteconômica e da Ciência Informação no Brasil, tem feito da produção desta comunidade científica um patrimônio de fontes recuperáveis, acessíveis e legítimas, para a consolidação da produção científica do Brasil.

Dentre os serviços de difusão da ciência, destaca a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), assim como os Repositórios Digitais Universitários e o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), produzidos a partir dos trabalhos do IBICT com o objetivo de sistematizar e difundir os resultados da produção da comunidade científica brasileira da atualidade. Por esta razão, o objetivo do estudo foi resgatar aspectos da história da pós-graduação brasileira, focando de modo especial na formação *stricto sensu*, destacando o trabalho realizado por essa instituição e pelas agências de regulação, avaliação e apoio financeiro: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

Caracterizada como uma pesquisa bibliográfica e documental, o percurso histórico foi especialmente iluminado pelo Parecer 977/1965, cunhado de Parecer Sucupira. Definindo a natureza da pós-graduação no Brasil, o documento demarca a estrutura e os procedimentos para criação dos cursos, assim como os requisitos para o desenvolvimento e avaliação deles. O Parecer é mencionado até os dias de hoje pela CAPES, como importante fundamento na confecção de seus diversos relatórios e pareceres.

No esforço de entender o processo de formação dos cursos de pós-graduação no país, fez-se fundamental investigar o contexto que culminou na criação do CNPq e da CAPES, as duas maiores agências públicas de apoio à pesquisa do País. Igualmente foi importante conhecer as especificidades de seus papéis no campo científico nacional. Para conhecer a proposta pedagógica que norteia o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, sobretudo neste último decênio, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG: 2011-2020) também representou uma valiosa referência.

O panorama atual da pós-graduação brasileira foi acionado mediante levantamento junto ao Portal da CAPES. Nesse colheu-se dados empíricos referentes ao quadriênio 2017-2020, seja sobre o número de Programas no país por região, seja sobre o desenvolvimento dos Programas em si, incluindo-se a consolidação da nova modalidade de cursos de pós-graduação: o mestrado profissional.

Para conhecer o papel do IBICT no processo de difusão e preservação do

conhecimento produzido pelas universidades e suas pós-graduações realizou-se revisão de literatura e consulta ao site da instituição para mapear os principais produtos e serviços desenvolvidos com esse propósito.

Estruturado em três momentos distintos e complementares, o artigo analisa inicialmente aspectos históricos que situam a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. O segundo momento aborda a formalização do processo, focando no consagrado Parecer Sucupira; finalmente, analisa alguns aspectos relacionados ao financiamento da pesquisa e sua difusão e preservação, enquanto um dos pilares fundamentais que alicerçam a pós-graduação *stricto sensu* no país.

## **A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL**

Na década de 1960, o ensino superior despontava como uma etapa de formação fundamental para o projeto liberal-desenvolvimentista, posto em curso pelo governo brasileiro desde meados dos anos de 1950. O maior desafio desse intento era a ampliação da mão de obra qualificada para atender as demandas das indústrias multinacionais, incluindo a necessidade de trabalhadores especializados em nível de pós-graduação. Essa preocupação está presente no Parecer 977 do Conselho Federal de Educação (1965), quando da consulta realizada pelo Ministério da Educação acerca da ampliação da pós-graduação

[...] o sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a consequência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação (BRASIL, 1965, p. 163).

As versões que situam a pós-graduação no Brasil não são poucas, tornando o tema um relevante objeto a ser explorado. Os estudos sobre a pós-graduação *stricto sensu* em geral incluem aspectos históricos acerca da sua origem. A década de 1930 se destaca, sendo o período considerado como o marco de instalação dos primeiros cursos no país, nesse nível de formação.

Coincidindo com a instalação das primeiras universidades brasileiras, conforme relata Elizabeth Balbachevsky (2005), inicialmente a pós-graduação adotou o modelo de cátedra e contou com o auxílio de professores estrangeiros, especialmente vindos da Europa. Esses professores eram enviados para atender a missões acadêmicas oficiais patrocinadas por governos europeus. Mas alguns outros chegaram ao solo brasileiro mediante pedidos de asilo político, em razão dos movimentos que abalaram o continente europeu às vésperas da Segunda Guerra Mundial.

Foram esses professores que introduziram o primeiro modelo institucional adotado de pós-graduação no país. Segundo Balbachevsky “[...] O elemento central desse modelo era a relação tutorial que se estabelecia entre o professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos, os quais também atuavam como auxiliares do professor nas atividades de ensino e/ou pesquisa” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 277). Cabia ao professor toda a autoridade, seja

em relação às definições temáticas, seja a respeito das metodologias que haviam de ser adotadas.

Por um longo período, todavia, os estudos superiores no país pouco tinham da formalidade que hoje caracteriza a pós-graduação brasileira. Conforme a autora menciona, o foco da pós-graduação “[...] estava centrado no desenvolvimento da tese” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 277). Esses poucos cursos eram ministrados em pouquíssimas universidades, e refletiam quase nenhum impacto sobre a sociedade para além dos muros acadêmicos. Apesar disso, diversos acenos foram sendo dados no curso dos anos.

Ainda na década de 1930, mais precisamente em 1931, registrou-se o que Carlos Cury (2005) considerou como o primeiro marco específico de um longo itinerário da pós-graduação nacional. Segundo o autor, na ocasião, o então ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas, Francisco Campos, mediante o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, determinou como objetivo do ensino universitário a investigação científica. O mesmo decreto institucionalizou cursos de aperfeiçoamento e especialização como recurso para o aprimoramento de conhecimentos profissionais e científicos.

[...] No art. 32 diz-se que ‘nos institutos universitários será atendido a um tempo o duplo objetivo de ministrar o ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito de investigação original, indispensável ao progresso das ciências (CURY, 2005, p. 8).

Esse mesmo decreto rezava em seu artigo 90 que a diplomação de doutor ficava condicionada à defesa de uma tese e, como consequência, seria assegurada a expedição de um diploma, assim como a assinalação de uma dignidade honorífica.

Outro importante evento no campo da pós-graduação se deu em 1946, quando o Ministro da Educação e Saúde Ernesto de Souza Campos, do governo Gaspar Dutra, baixou o Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946, aprovando o Estatuto da Universidade do Brasil. O artigo. 2º desse decreto firma os objetivos da Universidade do Brasil, bem como a sua abrangência, atribuindo-lhe como princípios a educação, o ensino e a pesquisa. Assim, no referido decreto são propostos os cursos de formação, aperfeiçoamento, especialização, extensão, pós-graduação e doutorado. Sobre o doutorado, tratado no artigo 77, rezava que os mesmos seriam criados pelas escolas e faculdades e também que seus respectivos regimentos seriam definidos de acordo com as conveniências específicas (BRASIL, 1946).

Nota-se, assim, um baixo engajamento da comunidade acadêmica com o ensino superior de modo geral, situação que perdurou pelo menos até 1965. A professora Elizabeth Balbachevsky (2005) lembra que somente a partir de meados da década de 1960 as experiências vivenciadas em pós-graduações passaram de fato a ser objeto de regulamentação pelo Ministério da Educação.

A partir de 1965 o Ministério da Educação regulamentou as experiências em cursos realizados [após o bacharelado], reconhecendo-os como um novo nível de ensino, além do bacharelado. Naquele ano, as principais características da pós-graduação brasileira foram fixadas pelo parecer 977, conhecido como Parecer Sucupira, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (BALBACHEVSKY, 2005, p. 277).

A autora destacou, ainda, que

Foi esse parecer que estabeleceu, pela primeira vez, o formato institucional básico da pós-graduação brasileira, diferenciando dois níveis de formação, o mestrado e o doutorado, e estabelecendo uma linha de continuidade entre os dois, consagrando o mestrado como um pré-requisito para o doutorado (BALBACHEVSKY, 2005, p. 277).

Naturalmente esse novo olhar para os cursos de pós-graduação se dera concomitante com um período de grandes turbulências no cenário brasileiro e contracenou por anos no mesmo palco do regime autoritário, que protagonizou a cena política nacional até a metade da década de 1980.

Cunha (1991) analisou criticamente o modo como ocorreram as metamorfoses na pós-graduação no Brasil durante o regime militar. O autor destaca que as transformações observadas foram desenvolvidas à luz de uma filosofia de ensino predominantemente tecnicista.

O ensino superior no Brasil, no entanto, nem sempre foi assim. O primeiro formato a influenciar no desenvolvimento da pós-graduação nacional foi o do sistema francês. O Brasil tomou por empréstimo seu modelo de institucionalização; a experiência francesa, dessa forma, também exerceu importante influência nas transformações sofridas pela pós-graduação e pelo ensino superior brasileiro, conforme ressaltou Cunha (1991).

A contratação de professores europeus foi centrada na figura da cátedra como forma de estruturar a pós-graduação e deixou claro que o projeto político educativo de ensino superior nacional em seus primórdios foi exponencialmente iluminado pelo modelo francês.

A partir de 1968, com a Promulgação da Reforma Universitária, por meio da Lei 5.540/68, esse cenário muda. Segundo Cunha (1991), as transformações observadas foram desenvolvidas à luz de uma filosofia do ensino alinhada com as diretrizes do relatório da Equipe de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior (EAPES), de cunho predominantemente tecnicista. Conforme ressalta Silveira (2020, p. 283) a EAPES, ao examinar os problemas do ensino superior brasileiro, “[...] estabelece uma relação estreita e linear entre educação e desenvolvimento econômico”, consoante ao que previa o modelo societário posto em curso pelo governo militar.

A Ditadura militar se expressava, dentre outros, por um padrão de regulação social emanado de um Estado burocrático-autoritário, conforme lembrou O’Donnell (1982 *apud* SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 536). De acordo com os autores,

Tratava-se de viabilizar um determinado projeto de sociedade, voltado para a consolidação do capitalismo por meio de um modelo desenvolvimentista que aprofundava a internacionalização do mercado interno e que agudizou nossa situação de dependência. O desenvolvimento e a afirmação da pós-graduação se deram sobretudo no contexto do referido projeto, cuja filosofia de ação, no que respeita à política educacional, se baseava em pressupostos da teoria do capital humano.

Santos e Azevedo (2009) explicam que a formação de recursos humanos de alto nível era considerada essencial para o desenvolvimento do projeto de modernização em curso

no país, mas, era preciso que estivesse diretamente articulada às demandas dos setores produtivos.

De acordo com Cunha (1991, p. 59), o Estatuto do Magistério Superior, promulgado em 1965, veio atestar o grande impulso sofrido pelo ensino superior, ao passo que “[...] induzia a demanda de pós-graduação, na medida em que direcionava a ascensão da carreira docente à obtenção de títulos de mestrado e doutorado”. Dessa forma, o autor assinala que a história deixou patente o avanço alcançado por esse nível do sistema educacional, após o golpe de 1964.

## **A FORMALIZAÇÃO DO PROCESSO: O PARECER SUCUPIRA**

O Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, conhecido como “Parecer Sucupira”, representou um divisor de águas importante no sistema da pós-graduação brasileira. O documento, elaborado ainda no Governo de Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967), foi objeto de pronunciamento do então Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, que compartilhava a indicação já apresentada pelo conselheiro Clóvis Salgado. O Parecer foi assinado, dentre outros membros, pelo presidente da Câmara de Educação Superior (CES), Antonio Ferreira de Almeida Júnior.

O referido parecer acenava para a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação no ensino superior, alegando imprecisão do regime à época vigente, sobre a natureza desses cursos. Ponderando esse sentimento, no documento que constituiu o mencionado Parecer, foi solicitado o pronunciamento do Conselho Federal de Educação (CFE) acerca da matéria, para que definisse e, se fosse o caso, regulamentasse os cursos de pós-graduação. Para tanto, recomendava como base a letra b do art. 69, da Lei nº 4.024, de 20/12/1961, a então Lei de Diretrizes e Bases vigente. O referido artigo predizia a pós-graduação como um dos cursos passíveis de ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior.<sup>72</sup>

Sobre o assunto, Carlos Roberto Jamil Cury, historiador e filósofo da educação, publicou em 2006, um artigo que intitulou de ‘Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65’. O artigo foi publicado pela Revista Brasileira de Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e analisava amiúde o referido Parecer, tornando-se um escrito importante para a compreensão do contexto da pós-graduação no Brasil.

Na análise, Carlos Cury considerou a proeminência e o impacto do Parecer no Sistema Nacional de Pós-graduação, invocando que: “[...] do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país” (CURY, 2006, p. 9).

Nessa direção, pode-se dizer que “[...] a consolidação do sistema de pós-graduação

---

<sup>72</sup> Esse artigo foi revogado pelo Decreto-Lei nº 465, de 1969.

no Brasil, desde o final dos anos de 1960, contou também com o investimento consciente, propiciado pelo Estado, em matéria de capacidade adquirida no exterior” (CURY, 2006, p. 7), sendo essa experiência consolidada pelo Parecer 977 de 1965.

Conforme o que rege o documento, embora o mestrado e o doutorado representem um escalonamento da pós-graduação, os cursos constituíam-se como níveis autônomos entre si, sem relação de pré-requisito entre eles. Isto é, “o mestrado não constitui obrigatoriamente requisito prévio para inscrição no curso de doutorado. É admissível que em certos campos do saber ou da profissão se ofereçam apenas programas de doutorado” (BRASIL, 1965, p. [9]).

Referindo-se especificamente ao doutorado, o documento assim o trata:

Outro ponto importante é a determinação dos tipos de doutorado e respectiva designação, recomendando-se certa sistemática e uniformidade dos graus. É comum se distinguirem os graus acadêmicos ou de pesquisa e os graus profissionais. Nos Estados Unidos, conforme vimos, o doutorado de pesquisa é o Ph. D, ou seja, *Philosophiae Doctor*, segundo o modelo germânico e que se aplica a qualquer setor de conhecimento. Assim temos o Ph. D. em Física, Sociologia, Letras, Biologia etc. ou em Filosofia propriamente dita. (BRASIL, 1965, p. [9]).

Dessa forma, o Parecer foca em disciplinar o funcionamento do doutorando, recomendando atenção para modelos estrangeiros convencionais, com destaque para o modelo norte-americano, conforme recomendava o relatório da EAPES.

Santos e Azevedo (2009, p. 516), todavia, asseveram que “[...] a institucionalização da pós-graduação no Brasil, pela via legal, todavia, não foi suficiente para atingir os objetivos traçados naquele momento”. Para os autores, era necessário que outras medidas fossem admitidas de maneira arquitetada, de modo que “[...] resultassem na concretização das ações objetivas para instauração e expansão organizada da pós-graduação, de forma inclusive a dar conta das diferentes demandas regionais”.

Os sucessivos documentos de planejamento formulados e divulgados, assim como o ativismo de diversos setores da educação, a partir da década de 1970 foram produzindo novos sentidos e impulsos à pós-graduação nacional. Assim, dada a dinâmica da realidade, aos poucos esse nível de formação foi tomando contornos particulares, na medida em que os marcos legais foram abrindo novas janelas em direção ao progresso do sistema de educação superior. Esses ajustes não somente tornaram mais complexo o referido sistema, como também permitiram outras experiências, as quais foram sendo acumuladas com o tempo, promovendo o amadurecimento da pós-graduação no país.

A formação de professores e pesquisadores brasileiros no exterior, assim como os acordos de intercâmbio cultural-científico que traziam pesquisadores de vários países para cá foram importantes fatores para o compartilhamento dessas experiências; o aprimoramento dos dispositivos de avaliação desenvolvidos para a qualificação do sistema de educação superior; o apoio financeiro do Estado para investimento em pesquisa e na qualificação dos docentes, assim como a preservação da produção científica foram outros fatores que contribuíram para a

constituição e consolidação da pós-graduação nacional, conforme veremos a seguir.

## **O FINANCIAMENTO E A DIFUSÃO DA PESQUISA**

Sobre o processo de travessia rumo à consolidação da pós-graduação brasileira, Carlos Cury assinala que

A presença institucional da pós-graduação nos anos de 1960 adquiriu força até nossos dias. Ela tem-se feito acompanhar de um quadro legal que comporta um sistema de autorização, credenciamento conduzido por pares, um sistema de financiamento (constante e oscilante ao mesmo tempo) e uma sistemática de bolsas para mestrado e doutorado. E, desde logo, fez e continua fazendo parte dessa sistemática um processo rigoroso e detalhado de avaliação de cursos e programas. (CURY, 2005, p. 18).

Financiamento sistemático de bolsas para mestrado e doutorado, avaliação dos cursos e temas dessa monta sobre a pós-graduação no Brasil induzem a pensar diretamente em organismos de coordenação e fomento, a nível nacional. Dentre as agências concebidas com o objetivo de diligenciar a pós-graduação nacional, cita-se o CNPq e a CAPES, ambos criadas em 1951, com fins específicos de apoio e financiamento à pesquisa científica, face ao momento histórico em que o Brasil se encontrava na época, tanto no campo político, quanto na esfera econômica e social. Em 1954, foi criado o IBICT (ainda IBBD), tendo como missão a difusão e a popularização do conhecimento científico produzido pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em universidades e institutos de pesquisa.

As subseções a seguir discorrem sobre a missão e a função das entidades supramencionadas.

## **O CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA (CNPQ)**

Conforme relatos constantes na página oficial do CNPq (2020), em 1949 fora nomeada pelo então Presidente Eurico Gaspar Dutra uma comissão especial, estabelecida para apresentar um anteprojeto de lei visando a criação do Conselho Nacional de Pesquisas. Sob a presidência de Álvaro Alberto da Mota e Silva, tal anteprojeto foi concluído e publicado no Diário do Congresso Nacional em 24/5/1949, página 4218; o referido anteprojeto culminou na Lei de 1310/1951, a qual criou o CNPq. No item 6 da exposição inicial de motivos, a Comissão assinalara que:

[o] primeiro problema é o da formação de cientistas e técnicos, em número suficiente. A vinda de mestres estrangeiros será muito interessante, como interessante será enviar homens de cultura para aprimorá-lo nos centros mais adiantados, onde existam grandes laboratórios e largos meios de pesquisas. Formar técnicos, porém, sem um órgão central de coordenação, seria como apresentar uma formação militar sem um Estado Maior. (BRASIL, 1949, [p. 1]).

Em 15 de janeiro de 1951, o presidente sancionou a Lei nº 1.310, formalizando a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Essa Lei fixava que as finalidades do

Conselho eram: promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica; mediar a concessão de recursos para pesquisa; formar pesquisadores e técnicos; atuar na cooperação com as universidades brasileiras e viabilizar o intercâmbio com instituições estrangeiras. De acordo com o Art. 1º, o CNPq tem por finalidade “[...] promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento” (BRASIL. 1951, [p. 1]). Neste sentido, reconhece as instituições de ensino e de pesquisa como agências de apoio à agenda do Estado no fomento à pesquisa e à formação de pessoal qualificado.

Sobre os seus anos iniciais, conforme explicita o próprio CNPq (2020), embora o foco abrigasse vários temas, a Comissão trabalhara, principalmente, no campo da física nuclear, haja vista que o Brasil vivia entre 1949 e 1956 um período nacionalista de fomento à política nuclear. Todavia, com a criação da Comissão Nacional de Energia Nuclear, em 1956, esse objeto de estudo perdeu força no Conselho.

Em 1964, a lei de criação do CNPq foi alterada por meio da Lei nº 4.533, de 8 de dezembro do mesmo ano. De acordo com relatos do CNPq (2020), na ocasião, o campo de competência da instituição incluiu o papel de formular a política científico-tecnológica nacional, passando a atuar juntamente com os ministérios nos assuntos concernentes à área científica. Neste ano já havia no Brasil 38 cursos *stricto sensu*, sendo 27 de mestrado e 11 de doutorado.

Deste ponto por diante, diversas políticas foram adotadas e importantes planos traçados no sentido de fortalecer os apoios financeiros para a infraestrutura e amparo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país. Nessa direção buscou-se, principalmente na fonte da página do CNPq (2020)<sup>73</sup>, outras informações históricas consideradas relevantes no âmbito desta pesquisa e que foram a seguir compiladas.

Em 1972, o CNPq assume a condição de órgão central do Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, com o objetivo de dar materialidade a programas e projetos, incentivando o desenvolvimento de pesquisa também no setor privado e nas chamadas economias mistas, acelerando e orientando a transferência de tecnologias para o país.

Em 1974, com a promulgação da Lei nº 6.129, de 6 de novembro daquele ano, o CNPq passou a atender como ‘Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico’, embora tenha mantido a mesma sigla, que vigora até os dias atuais. Em 1975, mudou a sua sede para Brasília, e com a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), em 1985, parte das suas atribuições foram transferidas para esse órgão. A partir de 1986, com a publicação de seu novo estatuto (aprovado pelo Decreto nº 92.641, de 12 de maio de 1986) as funções e a estrutura interna do CNPq foram modificadas para que este passasse a operar

---

<sup>73</sup> <https://www.gov.br/CNPq/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historico>

como instrumento de execução das políticas públicas para a área de C&T, sob orientação do MCT (BRASIL, 1986).

A partir de 1996 o CNPq intensificou seus esforços nas atividades de fomento científico e tecnológico e de estímulo à inovação, franqueando novos iniciativas ao campo empresarial. Na mesma ocasião, assumiu como nova missão o desenvolvimento científico e tecnológico, tendo como foco o apoio às pesquisas necessárias ao progresso social, econômico e cultural do País, alinhando-se às discussões já postas em curso pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que em seu Art. 43, incisos I e II define como finalidade do ensino superior estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo com o propósito de formar cidadãos “[...] aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1996).

Ao lado do CNPq somam-se as atividades da CAPES, instituição de fomento, que nos últimos anos vem assumindo a responsabilidade de coordenar e avaliar os cursos de pós-graduação nacionais, acadêmicos e profissionais, nas modalidades lato e *stricto sensu*. Os parágrafos que seguem ativeram-se a contextualizar a ações dessa entidade.

## **A COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)**

A criação da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também em 1951, marcou de modo permanente a história da pesquisa no Brasil, desta feita com foco no ensino superior. Conforme relata o próprio CNPQ (2020, sem paginação),

No mesmo ano da criação do CNPq, mais precisamente no dia 11 de julho de 1951, foi criada a Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES) para atender às necessidades de aperfeiçoamento e capacitação de recursos humanos no Brasil. Diferentemente do CNPq, a agência surgiu para garantir recursos específicos de formação de cientistas e pesquisadores no ambiente acadêmico.

Lotada no Ministério da Educação, a CAPES foi criada pelo Decreto nº 29.741, de 11 de junho de 1951. A iniciativa foi do professor Anísio Teixeira, que assumiu a presidência da referida Coordenação entre os anos de 1952 a 1964.

A entidade desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Além dessa atribuição, a partir de 2007 passou também a atuar na esfera da educação básica. Conforme as informações da página oficial da CAPES (2021), a aludida Coordenação está organizada segundo as seguintes linhas de ação: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos humanos de alto

nível, no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional, bem como a indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

De acordo com Cury (2005, p. 10) entre os objetivos da instituição está “[...] a concessão de bolsas a graduados para estudos no país e no estrangeiro”. Segundo o estudioso, o Decreto nº 86.816, de 5/1/1982 alterou as funções da CAPES. Entre outras finalidades da Coordenação indicadas nesse decreto, rezam a elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação, bem como o acompanhamento e coordenação da sua execução; acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação, incluindo a interação entre ensino e pesquisa; ainda, a manutenção de intercâmbios e de contatos com instituições públicas e privadas, inclusive internacionais, visando à celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes relativos à pós-graduação e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, obedecidas as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Geral do MEC, relativas aos assuntos internacionais.

O Parecer Sucupira (Parecer 977/65) apresentado anteriormente, já sinalizava, dentre outras preocupações, definir e regular a pós-graduação no Brasil. O supracitado Parecer apontou que, até aquele momento de sua elaboração, praticamente não existiam na universidade brasileira cursos de pós-graduação, em funcionamento regular. Segundo o documento,

Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras (BRASIL, 1965 [p. 11]).

O documento em foco alertava para a urgente necessidade de que fossem criadas as condições para que se formasse, no próprio país, profissionais altamente qualificados para tocar o desenvolvimento nacional.

[...] Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados, a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação (BRASIL, 1965 [p. 11]).

O entendimento discorrido no documento, traduzia a necessidade um programa eficiente de estudos pós-graduados como condição básica para se conferir à universidade brasileira um caráter verdadeiramente universitário, tornando-se um centro criador de ciência e de cultura. Acerca da formação do professor universitário, o Parecer considerava imperativo que funcionassem regularmente cursos de pós-graduação, alegando que entre as principais falhas do ensino superior estava a de não haver um sistema dotado de mecanismos capazes de formar quadros docentes qualificados. Para o Parecer, tal ausência explicava o porquê da crescente expansão desse ramo de ensino ter sido feita com professores improvisados e que isso justificava o rebaixamento observado de seus padrões.

Dos apelos constantes no Parecer pode-se abstrair o rogo por uma formação *stricto sensu* qualificada que, entre outros, tivesse o papel de produzir quadros docentes para arregimentar e fortalecer o sistema brasileiro de pós-graduação. Também se apreende a invocação da importância de formulação de critérios objetivos tanto para o credenciamento, quanto para a avaliação na implantação e observação contínua dos respectivos cursos.

Entre os papéis conferidos à CAPES está a sua inserção junto aos organismos de gerenciamento para a criação dos cursos de pós-graduação, no sentido de acompanhar o desempenho dos mestrados e doutorados brasileiros desde o credenciamento até a avaliação, que lhes garante manterem-se ativos ou serem descredenciados, a depender de seus resultados.

Os cursos de pós-graduação foram categorizados como acadêmicos e profissionais, conforme o Parecer CFE 77/69, sendo essa nomenclatura adotada até hoje. O art. 13, item 4º, estabelece que o doutorado acadêmico terá a designação das seguintes áreas: Letras, Ciências, Ciências Humanas, Filosofia e Artes. Os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. Para o mestrado “[...] o parecer aplica a mesma nomenclatura para o tipo acadêmico e o profissional, ao determinar que o mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere” (BRASIL, 1969).

O credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é o tema central do Parecer do CFE nº 77/69, também de autoria do conselheiro Newton Sucupira, O referido documento estabelecia as normas regulatórias para o credenciamento dos cursos e entre as exigências constavam: a necessidade de haver cursos de graduação na área, um corpo docente qualificado, equipamentos, laboratórios, currículos, pesquisas, bem como trabalhos de peso para a ciência, publicados em livros ou revistas científicas. Exigia também visitas locais.

O rito para o credenciamento de programas de mestrado e doutorado no Brasil, de acordo com Cury (2005, p. 16), segue os seguintes protocolos: “[...] A administração superior da universidade autoriza, a CAPES avalia e recomenda ou não, o Conselho Nacional de Educação credencia ou não, e o ministro da Educação homologa ou não”.

[...] Os cursos de mestrado profissional, mestrado (acadêmico) e doutorado avaliados com nota igual ou superior a "3" são recomendados pela CAPES ao reconhecimento (cursos novos) ou renovação do reconhecimento (cursos em funcionamento) pelo Conselho Nacional de Educação CNE/MEC. (BRASIL, 2021, n.p.).

Em conformidade com dados colhidos da Plataforma Sucupira (2021), a Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, estabelecida a partir de 1998, é orientada pela Diretoria de Avaliação/CAPES e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*.

A avaliação da CAPES é quadrienal e atribui notas de 1 a 7 às pós-graduações do país. Para poder funcionar com mestrado, o programa deve receber no mínimo a nota 3. O doutorado tem 4 como nota de corte. As notas 1 e 2 levam ao descredenciamento do curso, e os

programas que obtêm 6 ou 7 são considerados de excelência. Dentre os objetivos da avaliação estão a

[...] certificação da qualidade da pós-graduação brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa); Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional (BRASIL, 2021, n.p.).

O Sistema de Avaliação da Pós-graduação tem dois focos básicos. O primeiro se ocupa de avaliar as Propostas de Cursos Novos (APCNs), tendo em vista a aprovação para instalação de novos cursos. O segundo visa avaliar periodicamente um curso já existente de modo a acompanhar o seu desempenho e, a depender da nota obtida, atestar ou não a sua permanência. Também, a partir do resultado da avaliação outras atenuantes são consideradas, a exemplo do quantitativo de bolsas a serem concedidas.

De acordo com informações obtidas na Plataforma Sucupira (2021), a última avaliação consolidada pela CAPES data de 2017 e foi realizada envolvendo 49 áreas, seguindo a sistemática e o conjunto de quesitos estabelecidos pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES).

O Quadro 1 reproduz o resultado da última avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Foram 7027 cursos avaliados que alcançaram o reconhecimento, uma vez correspondidas às exigências para permanecerem ativos no Brasil. Desses, 4.512 aumentaram sua nota, já o número de programas com notas mais elevadas na escala (6 e 7), cresceu 37%, saltando de 490 para 671. (BRASIL, 2021)

**QUADRO 1:** Cursos Avaliados e Reconhecidos: quadriênio 2017-2020

MODALIDADE	ACADÊMICO	PROFISSIONAL	TOTAL
DOCTORADO	2440	58	2498
MESTRADO	3670	859	4529
TOTAL	6110	917	7027

**FONTE:** Brasil (2021). Adaptado pelos autores

As políticas voltadas para o desenvolvimento e a democratização da educação vivenciadas nas primeiras décadas do século XXI, expressas em leis e também em iniciativas de inclusão social assim como em incentivos à pesquisa científica, ampliaram o acesso ao ensino superior. Como reflexo nota-se um expressivo crescimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Esse reconhecido desenvolvimento, todavia, não representa ainda grandes avanços quanto aos aspectos regionais do país. Para concluir, esta subseção, apresenta o Quadro 2, que retrata em números, as diferenças regionais, no que se refere à presença de cursos de pós-graduação *stricto sensu* registrada no país.

Em consonância com os dados constantes na Plataforma Sucupira repercutindo os cursos avaliados e reconhecidos para o quadriênio 2017-2020, o Quadro 2 expôs a distribuição atual da pós-graduação *stricto sensu* nas 5 regiões brasileiras. Evidenciou as exponenciais desigualdades regionais verificadas no país, no referido quesito.

**QUADRO 2:** Cursos Avaliados e Reconhecidos por região: quadriênio 2017-2020

REGIÃO	DOUTORADO		MESTRADO		TOTAL
	Acadêmico	Profissional	Acadêmico	Profissional	
Centro-Oeste	184	3	323	67	577
Nordeste	404	11	771	172	1358
Norte	97	6	217	60	380
Sudeste	1211	24	1547	398	3180
Sul	544	14	812	162	1532
<b>TOTAL GERAL</b>	2440	58	3670	859	7027

**FONTE:** Brasil (2021). Adaptado pelos autores.

Segundo os dados, de caráter oficial e disponibilizados na Plataforma Sucupira e E-MEC, a região Sudeste concentra pouco menos de 46% do total dos cursos registrados no Brasil. Para as 4 demais regiões coube a fatia de 54% dos cursos, sendo a região Sul a segunda favorecida, com pouco menos de 22%. Em seguida, de acordo com a apuração, vem o Nordeste, com pouco mais de 19% dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* ativos no país, apesar dos índices populacional e territorial serem significativamente distintos se comparados aos registrados na região Sul. O Centro-Oeste registrou pouco menos de 8% e a região Norte ficou próxima dos 5% do total.

## **O INSTITUTO BRASILEIRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT)**

Integrando a estrutura organizacional do CNPq, foi criado, em 1954, o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD). “Sua constituição se deu a partir de definições da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de estímulo ao desenvolvimento científico e tecnológico em países periféricos, provendo-os com informações científicas” (SANTOS; SOUZA, 206, p. 8).

Coube ao Instituto organizar, gerenciar e difundir a documentação científica e tecnológica do país. A instituição também oferecia cursos e orientava bibliotecários de diferentes regiões do Brasil no fornecimento de serviços de informação científica para a comunidade acadêmica.

Ainda no ano de sua criação o IBBB criou o serviço Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas (CCN). Organizado de forma convencional, em fichas, o CCN reunia informações sobre as publicações seriadas depositadas nas bibliotecas de instituições científicas, técnicas e universidades brasileiras e internacionais. Desde então, o serviço tem

acompanhado a evolução das tecnologias, passando pela edição impressa, por microfichas e, finalmente, para sua atual versão eletrônica. O CCN, além de compilar dados dos periódicos também “[...] possibilita o intercâmbio de produções acadêmicas e científicas por meio do Programa de Comutação Bibliográfica, o COMUT” (SANTOS, SOUZA, 2016, p. 9). O Instituto também foi o primeiro órgão da América Latina a ter sistemas de informação automatizados e em 1968, lançou a primeira Bibliografia Brasileira neste formato. (IBICT, 2022).

Em 1976, por meio da Resolução Executiva do CNPq nº 20/76, o IBBB muda de nome e passa a se chamar Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), “[...] consolidando-se, então, como órgão que coordenaria, no Brasil, as atividades de informação em C&T” (IBICT, 2022).

Com a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia o IBICT passou a ser subordinado a este órgão, ficando, a partir de então, responsável pelas atividades de informação em ciência e tecnologia e com a criação de serviços voltados à comunidade acadêmica, ao setor de pesquisa, setor produtivo e governo. Dentre suas competências estão:

I - propor ao MCT políticas para orientação do setor de ICT, colaborando com a sua implementação; II- apoiar, induzir, coordenar e executar programas, projetos, atividades e serviços na sua área de competência; III- estabelecer e manter cooperação e intercâmbio com entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais; IV - apoiar e promover a formação e capacitação de recursos humanos, com perfis profissionais que respondam às demandas da área de informação em ciência, tecnologia e inovação tecnológica no país; V - apoiar e promover a geração, difusão e absorção de conhecimento e tecnologia para a informação em ciência, tecnologia e inovação tecnológica; VI - criar mecanismos de produção e capacitação de novos recursos financeiros e ampliar as receitas próprias” (BRASIL, 2006, p. 75).

Takahashi (2000, p. 62) ressalta que desde a sua fundação em 1954, o IBICT teve papel “[...] de liderança na introdução de métodos e serviços em Biblioteconomia e Documentação no país e, mais recentemente, na introdução de serviços de informações científicas e tecnológicas com base em sistemas informatizados”.

Dessa forma, o órgão sempre teve como preocupação o apoio ao desenvolvimento de instituições científicas brasileiras e com a difusão da ciência e da tecnologia no país, dentre os produtos e serviços relacionados à área, além do CCN, destacamos: o Projeto “Ciência às Cinco”, lançado em 1987; Base de Dados de Filmes em Ciência e Tecnologia (C&T), lançado em 1988; o “Programa de Tecnologias Apropriadas”, lançado em 1993.

Em 2002, com o intuito de reunir as teses e dissertações defendidas em todo o Brasil, e também por brasileiros no exterior, lançou a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Atualmente a BDTD consiste na maior iniciativa para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações brasileiras, sendo de extrema importância para a divulgação científica brasileira. Para enriquecer o serviço, foi desenvolvido pelo IBICT o Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OASISbr), oferecendo “[...] um mecanismo de

busca que percorre a produção disponível na BDTD e também os dados do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)” (SANTOS; SOUZA, 2016, p. 12), permitindo ao pesquisador acessar a produção científica dos dois países,

Em 2003, lançou o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), software customizado a partir do *Open Journal Systems* (OJS) para o gerenciamento e publicação de revistas eletrônicas brasileiras.

Entre 2011 e 2015 emerge o projeto da Rede Cariniana, em parceria com “[...] instituições de ensino e pesquisa e com a colaboração de especialistas brasileiros, com o objetivo de propor a construção e customização de uma rede nacional de serviços de preservação digital” (ARELLANO, 2012, p. 87). A Rede Cariniana tem como objetivo salvaguardar os registros da ciência, tecnologia e do patrimônio cultural e brasileiro. Segundo Arellano (2012, p. 87), a referida Rede oferece uma série de alternativas “[...] para que as instituições brasileiras possam colecionar, armazenar e promover o acesso ao conteúdo selecionado através de cópias autorizadas”. As instituições interessadas recebem pacotes de *softwares e* aplicações para a implementação e desenvolvimento de documentos digitais preserváveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento da pós-graduação brasileira para seus pesquisadores engaja-se como uma maneira organizativa de articulação do ensino e da pesquisa enquanto realizações de formação, produção e divulgação do conhecimento técnico-científico produzido a partir das estruturas orgânica e física das universidades.

O esforço em organizar a Pós-Graduação inicia-se no final da década de 1960. Nesse processo destacaram-se dois atos normativos: os pareceres 977/65 e 77/69 do CFE, ambos redigidos pelo conselheiro Flávio Suplicy de Lacerda. O primeiro preocupou-se com a conceituação da pós-graduação enquanto objeto e o segundo com a sua implantação e regulamentação, que ocorreu após a Reforma Universitária, acontecida em 1968.

Como visto, nesse período, o ensino superior despontava como uma etapa de formação fundamental para o projeto liberal-desenvolvimentista dos governos militares. O maior desafio era a ampliação da mão de obra qualificada para atender as demandas das indústrias multinacionais, incluindo a necessidade de trabalhadores especializados em nível de pós-graduação. Preocupação que norteou a escrita do Parecer 977, ao identificar essa etapa do ensino superior como a adequada “[...] para proporcionar treinamento completo para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação” (BRASIL, 1965, p. 163).

Ressalta-se, no entanto, que o conjunto dos movimentos acima evidenciados só foi possível porque já havia no país duas grandes agências de fomento à pesquisa: o CNPq e a CAPES, cujas especificações dos respectivos papéis foram se modificando à medida que a pós-

graduação *stricto sensu* foi se consolidando como etapa formativa. Nesse contexto, buscou-se mostrar a importância do IBICT, agência ligada à estrutura do CNPq e que lá permaneceu até 1985, quando foi instituído MCT, e a partir de então esse órgão, que passou a coordenar todo o campo do país. O IBICT destaca-se como entidade responsável por criar recursos informacionais para organizar, preservar e difundir o conhecimento científico e cultural produzido pelas instituições de pesquisa brasileiras.

Conclui-se, então, que, conhecendo o processo de gênese da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e os serviços que a complementam, como o apoio financeiro proporcionado pelo CNPq e CAPES e os recursos tecnológicos para a difusão e preservação do conhecimento, realizado por meio dos serviços gerenciados pelo IBICT, é possível entender o grau de consolidação desse nível do ensino hoje no Brasil.

Considerando a pesquisa e produção de conhecimento científico como núcleo essencial da sua normatização, a pós-graduação brasileira sublinha com seu *locus* produtivo a geração de novos conhecimentos avançando, desta forma, com o conhecimento científico. No que tange a esse avanço, progride-se também com as forças produtivas e, conseqüentemente, com as relações sociais de produção inerentes ao sistema econômico e produtivo. Ao ambicionar o caráter universal, não basta apenas que a construção do conhecimento obedeça ao rigor do método científico, também é necessária a formalização dos processos de validação da produção científica, somente possíveis por meio da comunidade científica.

Os dados demonstrados no presente estudo revelaram o desenvolvimento desigual do ensino superior no país, enfatizando a heterogênea concentração da formação de profissionais qualificados nas diferentes regiões do país, destacando-se a Sudeste a Sul.

Para superar este quadro em desequilíbrio, o ensino e pesquisa em nível superior, requer, inicialmente, ter ingressantes em condições de exercer a liberdade de escolha, ou seja, terem preparação pregressa e formação escolar garantida nos ensinos fundamental, médio e superior. Quanto à pós-graduação, se acredita ser necessário garantir que a biblioteca universitária, as bases de dados, repositórios institucionais, portais de periódicos e outros recursos e serviços informacionais correspondam às necessidades, práticas e estratégias da comunidade científica brasileira.

Ao refletir sobre a pós-graduação *stricto sensu*, considerando alguns de seus legados históricos, as condições em que se desenvolveu no Brasil e também sobre as instituições que a fomenta e coordena no cumprimento das diretrizes oficiais de formação superior, o estudo que ora se finaliza teve por finalidade contribuir para discussões futuras a respeito do perfil das comunidades acadêmicas, da formação superior especializada rumo a produção do conhecimento científico e tecnológico de excelências, assim como sobre questões essenciais envolvendo usuários da informação científica e tecnológica no Brasil. Intentou, ainda, demonstrar a importância da ampliação do acesso aberto aos dados científicos, por meio de

instrumentos, repositórios, portais de periódicos, bibliotecas digitais etc., áreas de estudo com as quais a Ciência da Informação tem muito a contribuir.

## REFERÊNCIAS

ARELLANO, Miguel Ángel Márdero. Cariniana: uma rede nacional de preservação digital. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 41 n. 1, p.83-91, jan./abr., 2012. Disponível em: <https://revista.IBICT.br/ciinf/article/view/1354>. Acesso 28 fev. 2023.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: Colin Brock e Simon Schwartzman. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005, v. 1, p. 285-314.

BRASIL. Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 20/6/1946, p. 9256. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-norma-pe.html>. Acesso em: 26. mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. **Diário do Congresso Nacional**. 24/5/1949, página 4218 (Exposição de Motivos) para implantação da lei. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-exposicaodemotivos-149295-pl.html>>. Acesso em: 23 abril, 2022.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 nov., 1968.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Brasília, Câmara do Deputados, 1996. Disponível em: Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4.024/61**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm/)>. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Portaria n. 961, de 13 de dezembro de 2006. Aprova o Regimento Interno do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. **Diário Oficial da União, Brasília**, n. 240, p. 75-79, 15 dez. 2006

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira**: cursos Avaliados e Reconhecidos. 2022. Disponível em: <<https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=ScX2al+KuzERjt5gyPGugB5e.sucupira-218>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

CNPq. Conselho Nacional de Pesquisa. **Centro de Memória**. Disponível em: <https://centrodememoria.CNPq.br/Missao2.html#:~:text=No%20mesmo%20ano%20da%20cria%C3%A7%C3%A3o,de%20recursos%20humanos%20no%20Brasil.>> Acesso em: 26 mar. 2022.

CNPQ. **Resolução Executiva do CNPq nº 20/76**. [Cria o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia]. Brasília, 1979.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CFE no 977/65**, aprovado em 3 dez. 1965. Brasília, CFE, 1965.

BRASIL. **Decreto nº 92.641, de 12 de maio de 1986.** Aprova o Estatuto da fundação Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Brasília, Câmara do Deputados, 1986. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92641-12-maio-1986-442718-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 28 fev. 2023.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991. (Coleção Biblioteca de educação. Série 1. Escola v.17).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 7-20, 2005.  
IBICT comemora 68 anos na vanguarda da informação em ciência e tecnologia. Brasília, IBICT, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/IBICT/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2022/marco-2022/IBICT-comemora-68-anos-na-vanguarda-da-informacao-em-ciencia-e-tecnologia> Acesso 28 fev. 2023.

SANTOS Ana Lucia Felix dos; AZEVEDO, Janete Marai Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009

SANTOS, Kátia Gonçalves dos; SOUZA, Luciana Gonçalves Silva., A importância do IBICT para a divulgação científica brasileira. **Bibl. Univ.**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 3 -18, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/17064> Acesso 28 fev. 2023.

SILVEIRA, Zuleide. Relatório da Equipe de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior (EAPES) – Acordo MEC-USAID. **Movimento** - Revista de Educação, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p.280-287, 2020

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.