

**MEC**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**INFOCAPES**

Boletim Informativo Vol. 5, Nº 3 – Julho/Setembro 1997

O Boletim Informativo é uma publicação técnica, editado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se define como um veículo de divulgação das atividades do órgão e de difusão e debate de idéias sobre a pós-graduação. É também um espaço aberto à comunidade acadêmica para manifestar-se

*Editor Responsável*

Fernando Spagnolo - Coord. Geral/CED

*Conselho Editorial*

Jacira Felipe Beltrão - DPR

Nélio Carlos de Alarção - DAD

Sandra Mara Carvalho de Freitas - DAV

Sílvia Maria Velho - GPR

*Assessora*

Maria Auxiliadora Nicolato

*NOTA:* Todos os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião desta agência. Permitida a reprodução total ou parcial, desde que citada a fonte.

---

INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES

VOL.5 - Nº 3 - Brasília, CAPES, 1997

Trimestral

ISSN 0104-415X

1. EDUCAÇÃO SUPERIOR I.  
Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CDU 378

---

ISSN 0104 - 415X

Bol.Inf., Brasília, v.5, nº 3, p.01-78 Jul./Set. 1997

sobre temas relacionados com a formação de recursos humanos de alto nível. Divulga documentos que discutem políticas adotadas pela CAPES, estudos e dados sobre a pós-graduação, novidades, comunicados de interesse das instituições de ensino superior. Na seção "CAPES Responde" divulgam-se perguntas dos leitores e respostas da CAPES.

*Projeto Gráfico*

Modonovo Design Ltda.

*Produção e Distribuição*

Editora UnB

*Cadastro de Assinaturas*

Catarina Glória de Araújo Neves - ACD

*Periodicidade*

Trimestral

*Tiragem*

4.000 exemplares

*Endereço para correspondência:*

CAPES

Coordenadoria de Estudos e Divulgação Científica (CED)

Ministério da Educação e do Desporto

Anexo II - 2º andar

70047-900 - Brasília - DF

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4	
ESTUDOS E DADOS	5	
<i>La France vaut-elle encore une messe?</i>	5	
Uma pesquisa sobre as bolsas-sanduíche na França	11	
<i>Angela Xavier de Brito</i>		
DOCUMENTOS	18	
Documentos de área elaborados pelas Comissões de Avaliação da CAPES - 1996, nas áreas de:		18
Antropologia/Arqueologia	18	
Ciência Política	24	
Educação	27	
Filosofia	37	
Geografia	42	
História	44	
Psicologia	55	
Sociologia	57	
Teologia	63	
OPINIÃO	68	
Vivendo o processo do doutorado sanduíche em outra cultura: uma experiência que vale a pena		68
<i>Alcione Leite da Silva</i>		
Considerações sobre o Projeto Nordeste de Pós-Graduação e Pesquisa	71	
<i>Rosa Maria Godoy Silveira</i>		
INFORMES CAPES	74	
Novos representantes de área para o biênio 1997-1999	74	
Programa de Acompanhamento dos Ex-Bolsistas da CAPES no Exterior – PAEBEX		77
CAPES RESPONDE	78	

## APRESENTAÇÃO

Entre as solicitações de bolsas de estudo no exterior nota-se um interesse crescente pela modalidade denominada “doutorado-sanduiche”. Trata-se de doutorado desenvolvido num programa de pós-graduação no País que contempla — entre a conclusão dos créditos e a elaboração da tese — um período de estudos, geralmente de um ano, no exterior. Por ser um programa ainda pouco conhecido, é óbvio o interesse da agência e da comunidade acadêmica em conhecer melhor suas características, vantagens e desvantagens em relação ao doutorado integral no exterior.

A seção “Estudos e Dados”, deste número do INFOCAPES, traz o artigo de Angela Xavier de Brito, *La France vaut-elle encore une messe?: Uma pesquisa sobre as bolsas-sanduiche na França*, o qual busca compreender, pela análise de experiências vividas por participantes do programa de bolsas-sanduiche na França, os interesses e expectativas tanto dos candidatos como dos professores e orientadores — que enviam e recebem alunos — na escolha por essa modalidade e por esse país.

Para a autora, a bolsa-sanduiche não pode alcançar êxito a menos que exista, entre os diversos parceiros (estudantes, orientadores e agência), uma relação de confiança mútua. Neste sentido, duas características fundamentais devem estar presentes. Em primeiro lugar, para que ocorra um diálogo cultural proveitoso com um país estrangeiro é de extrema importância um conhecimento prévio com relação às regras que dirigem a formação e produção cultural. Em segundo lugar, é preciso reconhecer que o processo de concessão de bolsas-sanduiche é, a um só tempo, institucional e individual. Por isso, as agências não deveriam esquecer toda uma dimensão humana por detrás dos critérios e medidas que salvaguardam o caráter social e objetivo da ciência. Deve-se cuidar para que sejam muito bem dosados interesses pessoais e objetivos institucionais.

Os resultados apontam para um consenso na capacidade do programa em alcançar os objetivos que se propõe, mostrando-se um instrumento eficaz tanto na formação profissional e intelectual de pessoal de nível superior, quanto na cooperação científica e cultural.

A seção “Opinião” é dedicada ao mesmo tema, com um relato pessoal muito positivo de Alcione Leite Silva, intitulado “Vivendo o processo do doutorado-sanduiche em outra cultura: vale a pena esta experiência?”. Neste depoimento, a autora expressa as razões de seu contentamento com relação à sua própria experiência como participante do programa de bolsa-sanduiche nos Estados Unidos.

Este número publica, também, na seção “Documentos”, a terceira parte dos “Documentos de Área”, elaborados pelas comissões de avaliação da CAPES no ano de 1996, na áreas de Antropologia/Arqueologia, Ciência Política, Educação, Filosofia/Teologia, Geografia, História, Psicologia e Sociologia.

## LA FRANCE VAUT-ELLE ENCORE UNE MESSE?

Uma pesquisa sobre as bolsas-sanduíche na França

*Angela XAVIER DE BRITO<sup>1</sup>*  
*CNRS/Université René Descartes*  
*Paris*

Graças ao salto qualitativo em seu sistema universitário — parcialmente fruto da política nacional de bolsas desenvolvida desde os anos cinquenta — o Brasil pode se permitir o lançamento de uma modalidade de bolsas de estudo no exterior — as bolsas-sanduíche — na qual a contribuição de países estrangeiros na formação de nossos estudantes de pós-graduação fosse substancialmente reduzida. No entanto, o lançamento desse tipo relativamente novo de bolsa não se deu sem problemas, sobretudo na França. No sentido de diagnosticá-los para que o sistema pudesse ser aperfeiçoado, a Capes encomendou uma pesquisa a uma socióloga familiarizada com os dois sistemas universitários.<sup>1</sup>

Mais do que qualquer outro segmento de formação, os estágios de doutorado no exterior financiados pelas bolsas-sanduíche constituem um processo inter-cultural, onde estão alternativamente presentes interlocutores de dois países diferentes. O processo de decisão institucional que resulta na atribuição e na gestão de uma bolsa-sanduíche deve, assim, levar em conta que a interação entre a pluralidade de atores envolvidos neste processo (estudantes, orientadores brasileiros e franceses, CAPES) é regida por normas culturais diferentes, segundo o contexto em que se desenvolve a ação.

A realização de um trabalho científico no exterior não se resume apenas ao período em que o estudante está fora do país. Tudo o que se passa antes no Brasil reveste uma importância capital no sucesso desse empreendimento: a maneira pela qual foi concebido o projeto científico dos candidatos, o duplo processo de seleção pelo qual eles passam (por parte do orientador brasileiro e da Capes), a preparação da partida, a planificação global da sua estada no exterior. Sua capacidade de adaptação a uma nova sociedade está igualmente em jogo na análise da rentabilidade desse trabalho. Tampouco a responsabilidade da agência cessa no momento em que paga a última parcela da bolsa: as condições que o bolsista vai ter para levar a termo sua tese — e, em consequência, sua titulação — tem igualmente uma grande relevância na boa realização deste empreendimento. Concebida dessa maneira, a bolsa-sanduíche é um processo global que apresenta fortes características interculturais, como foi definido no projeto apresentado à CAPES em agosto de 1996. Esta foi a razão pela qual, nesta pesquisa essencialmente qualitativa, procurei dar a palavra aos vários interlocutores presentes nesse processo, buscando compreender seus interesses. Da parte dos estudantes, meu objetivo era saber por que preferem essa modalidade de bolsa à bolsa integral, por que escolhem a França e como integram esse período no seu itinerário de formação e profissional. Da parte da CAPES e dos orientadores brasileiros, queria identificar as razões que os levam a enviar estudantes para a França, como operam a seleção dos candidatos, que contato mantêm com os parceiros estrangeiros e o que esperam desse período no exterior. Finalmente, da parte dos orientadores franceses, desejava saber os motivos que os fazem receber os estudantes brasileiros em suas instituições e como se passa a relação entre eles, os estudantes e a agência de financiamento.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi realizada sob os auspícios da CAPES, e inteiramente financiada por esta instituição. Deixo aqui meus agradecimentos a esta instituição pelo apoio e pela colaboração recebidas, tanto da equipe de direção quanto da equipe técnica. Aproveito para agradecer mais uma vez aos bolsistas e orientadores brasileiros e franceses que me consagraram seu tempo, sem cujos depoimentos a pesquisa não poderia ter sido realizada.

A seleção da amostra partiu dos estudantes brasileiros já no exterior, sendo ouvidos, quando possível, para cada estudante entrevistado, seu orientador brasileiro e seu orientador francês. O trabalho de campo, conduzido no Brasil e na França durante um período de cinco meses, consistiu sobretudo em entrevistas semidirigidas cuja duração variou entre uma e duas horas, com todos os interlocutores deste processo intercultural.<sup>2</sup> Foram ainda consultados todos os documentos ligados ao processo de gestão de uma bolsa-sanduiche, como as instruções da Capes, os dossiês de inscrição, os relatórios enviados pelos estudantes e os documentos da universidade francesa relativos à recepção de estudantes estrangeiros. Foram ainda ouvidos, de maneira assistemática, os atores que se ocupam, seja da situação administrativa dos bolsistas estrangeiros nas universidades francesas, sejam aqueles de alguma maneira responsáveis pela definição da política científica das universidades e centros de pesquisa que recebem estudantes brasileiros (os responsáveis pelas *Écoles Doctorales*, por exemplo). A análise dos dados assim obtidos foi efetuada dentro de um quadro teórico inspirado no “Ensaio sobre o dom”, de Marcel Mauss,<sup>3</sup> que pressupõe que os processos de interação, sobretudo aqueles que possuem uma dimensão intercultural, só podem ser bem sucedidos quando existe entre os diversos parceiros uma relação de confiança e uma troca mútua de dons, realizada de acordo com um espírito de gratuidade.

É preciso não esquecer que o processo das bolsas-sanduiche é, ao mesmo tempo, institucional e pessoal — ou seja, os procedimentos e medidas adotados não devem negligenciar o caráter social da ciência, onde a dimensão humana tem que ser levada em conta — sem o que, corre-se o risco de ir mesmo contra os próprios interesses institucionais. A pesquisa buscou, assim, não apenas ouvir os atores individuais e restituir o sentido que emprestam à sua prática, mas também auscultar as características das relações interinstitucionais, os limites da ação de cada parceiro e as margens de negociação existentes entre eles. Por exemplo, enquanto agência financiadora, a Capes pode intervir diretamente sobre alguns desses processos, sobretudo no que se refere à seleção dos bolsistas enviados e às normas de excelência que lhes são propostas. Outros, no entanto, na medida em que envolvem diretamente um outro país, têm que ser atingidos por meio de um mecanismo de negociação que pressupõe o conhecimento do campo de formação francês e que leve em conta suas regras e normas culturais. Nessa perspectiva, busquei identificar os pontos fortes e fracos que caracterizam cada uma das interlocuções presentes, visando propor à agência um melhor acesso a elas, para o aperfeiçoamento dessa modalidade de bolsa

O artigo aqui proposto apresenta um resumo desta pesquisa.<sup>4</sup> Exponho, em primeiro lugar, as conclusões gerais, para em seguida entrar nos detalhes mais especificamente ligados à construção das relações de confiança entre os diversos interlocutores. Na parte final, apresento sugestões quanto ao perfil ideal do bolsista-sanduiche e a um conjunto ideal de medidas a serem tomadas por parte da instituição de financiamento.

---

<sup>2</sup> Foram entrevistados 24 bolsistas (16 na área de ciências humanas e sociais e 8 na área de ciências exatas), 19 orientadores brasileiros, dos quais pelo menos dois tinham a responsabilidade de mais de um bolsista no momento da pesquisa e 17 orientadores franceses, dos quais quatro tinham a responsabilidade de mais de um bolsista no momento da pesquisa.

<sup>3</sup> MAUSS, M., “Essai sur le don”, *Sociologie et anthropologie*. Paris, PUF, 1950.

<sup>4</sup> O relatório de pesquisa consiste em dois volumes. O primeiro, intitulado “La France vaut-elle encore une messe?” (cerca de 300 páginas) analisa separadamente os depoimentos dos vários interlocutores, por categoria. O segundo, intitulado “Os casos exemplares”, consiste na análise transversal de quatro processos de bolsa-sanduiche e das relações estabelecidas entre os diversos atores de cada um desses processos.

## Principais conclusões gerais

A pesquisa mostra um consenso em torno da excelência da bolsa-sanduíche como instrumento de formação — razão pela qual ela merece ser aperfeiçoada. Todos os interlocutores, sejam eles brasileiros (bolsistas e orientadores) ou franceses (sobretudo orientadores), aprovaram os princípios que regem esta modalidade de bolsa. A bolsa-sanduíche contribui para a formação de uma ciência ancorada nos interesses nacionais, para a manutenção de um diálogo com a comunidade científica brasileira, para a constituição de um repertório de teses escritas e defendidas em português — política que os franceses apoiam. No entanto, para que essa contribuição externa seja efetiva, a bolsa-sanduíche não pode ser pensada exclusivamente em função dos interesses brasileiros, sendo necessário tomar igualmente em conta os interesses do parceiro estrangeiro. As entrevistas indicam que essa bolsa pode se tornar um instrumento de cooperação científica ainda melhor, desde que sejam sanados certos problemas identificados pelos atores — e que a agência de financiamento se esforce no sentido de canalizar a cooperação dos demais interlocutores para essa finalidade.

Dois pontos-chave com relação ao processo das bolsas-sanduíche foram identificados no decorrer da pesquisa: o problema da ausência de um estatuto para o bolsista e o problema do domínio da língua francesa, instrumento fundamental para a comunicação inter-cultural, apesar das características que norteiam a apresentação do produto final dessa bolsa, ou seja, a redação da tese em português.

Segundo Marcel Mauss, o estabelecimento de uma relação de confiança implica que os estatutos dos respectivos parceiros estejam claros desde o início ou que sejam, pelo menos, fixados no decorrer do processo (Mauss, 1950). Um dos grandes problemas da bolsa-sanduíche é que as instruções da Capes, ao aconselharem a não inscrição formal no sistema francês, priva o estudante brasileiro de um estatuto oficial na França, sem fornecer-lhe uma alternativa. Ora, a França é uma sociedade extremamente formalizada, onde o lugar de onde se fala é talvez mais importante do que o conteúdo da fala em si. A ausência de um estatuto para o bolsista-sanduíche coloca o problema da identidade do estudante brasileiro numa sociedade hierarquizada e o expõe a uma situação de extrema vulnerabilidade: ele não sabe a que lei obedecer, como deve apresentar-se nessa nova sociedade, quais são seus direitos e deveres para com ela. Por outro lado, os professores que os recebem não sabem exatamente o que se espera deles com relação a esses estudantes. A definição de um estatuto facilitaria a integração dos bolsistas, aumentando, portanto, sua rentabilidade. A pesquisa mostra, no entanto, que o estatuto de estudante regularmente inscrito na universidade francesa não convém ao bolsista brasileiro, na medida em que pode submetê-lo às exigências de um campo de formação alheio (por exemplo, obrigá-lo a cursar um DEA, quando já completou seus créditos no Brasil) e indica que o estatuto de “stagiaire” regularmente inscrito parece convir aos bolsistas sem vínculo e o de “chercheur-invité” àqueles que têm um cargo universitário. Mas, na medida em que está em jogo a relação com um parceiro externo e que a posição de estudante em uma outra sociedade limita o campo de ação do bolsista, é extremamente importante que os estatutos correspondentes às duas principais categorias de bolsistas sejam estabelecidos e negociados antes de sua partida para o exterior, no sentido de facilitar sua recepção e sua adaptação no país de destino — como já é feito dentro dos acordos Capes-Cofecub. Uma outra forma de atribuição estatutária — a co-tutela — se encontra atualmente em emergência, mas os dados disponíveis sobre esta modalidade não são ainda suficientes para que se adote uma posição definitiva a este respeito.

No que se refere ao domínio da língua francesa, poder-se-ia pensar que as características da bolsa-sanduíche requereriam um menor conhecimento e destreza deste idioma. No entanto, o fato de escrever a tese em português não dispensa o estudante de um certo número de normas acadêmicas, que são também percebidas como regras de cortesia para com o professor que o recebe — por exemplo, o de entregar-lhe, antes dos encontros de orientação, textos escritos em francês, por meio dos quais seus progressos possam ser julgados. Além disso, um certo desembaraço na língua francesa facilita a resolução das situações de conflito. No entanto, a pesquisa mostra que a avaliação do nível de domínio lingüístico do estudante pode ser relativizada segundo a área disciplinar. Na área de ciências exatas, a vida de laboratório e a vigência do inglês como idioma científico internacional permitem um nível inicial de francês inferior do que o requerido para a área de Letras ou de Ciências Humanas e Sociais, onde uma boa expressão oral e escrita é indispensável desde o início — sobretudo se a Capes deseja que os estudantes estabeleçam contatos duradouros e publiquem mais no exterior.

Um outro problema importante se refere ao prazo da bolsa-sanduíche, de um duplo ponto de vista: o momento de chegada do estudante na França e o tempo que passa neste país. O tempo na França funda-se nas noções de rapidez (Vasquez, 1983), de rentabilidade e de planificação. Planificação do ano universitário, que define o início dos seminários, as seleções para a entrada nos cursos, as equivalências de diplomas, as inscrições portadoras de identidade. Planificação das atividades do orientador que recebe o bolsista, na medida em que este tem que conciliar essa atividade com outros imperativos de sua função docente e com o afluxo dos demais estudantes, franceses ou estrangeiros. Ora, a mais recente inovação lançada pela Capes no contexto da bolsa-sanduíche — o fluxo contínuo — desrespeita uma das noções básicas do tempo francês — a de planificação a longo prazo — e impede a realização das entrevistas, um dos melhores instrumentos de seleção. Os depoimentos dos orientadores franceses mostram que eles preferem claramente que os estudantes cheguem no início do ano letivo ou, no máximo, no início dos semestres. A política do fluxo contínuo merece assim ser renegociada, sobretudo na área de Ciências Humanas. Uma das sugestões feitas refere-se à introdução da noção de “semestre”, reduzindo o fluxo contínuo a um máximo de duas seleções anuais.

Também é uma questão de tempo o período que eles vêm passar na França — o que define a possibilidade de aproveitamento da estada no exterior. A pesquisa mostrou que o estudante leva, em média, entre dois a três meses para adaptar-se às novas normas sociais de funcionamento acadêmico, e quase seis para conhecer bem o campo e poder estabelecer seus critérios de seleção quanto ao que é ou não proveitoso para seu trabalho. Esse fato situa o prazo ideal da bolsa-sanduíche em um mínimo de um ano e um máximo de dois, para que ela seja, de um lado, um investimento rentável e, de outro lado, para que se distinga da bolsa integral. Um tempo menor do que um ano reduz a significação do aporte dado pelo período passado no exterior e elimina os ganhos colaterais desse tipo de bolsa: conhecimento de novas estruturas acadêmicas, estabelecimento de contatos duradouros, participação em redes de pesquisa, freqüência a congressos e colóquios, possibilidades de publicação. Enviar um estudante para o exterior com a única perspectiva de enriquecer o conteúdo de uma tese é, além de ilusório, empobrecedor — ainda que em áreas extremamente especializadas.

A bolsa-sanduíche não pode nem deve ser pensada independentemente do conjunto do processo de formação doutoral do estudante brasileiro. O envio de um bolsista para um determinado país deve ser pensado desde o momento da realização dos créditos e tem que levar em conta o valor agregado que um determinado país oferece à realização do trabalho. Isso introduz o problema da adequação da escolha da França, do centro de estudos e do orientador ao tema de tese do estudante. Os depoimentos sugerem que o desenvolvimento de uma massa crítica no seio da universidade brasileira permite orientar teses centradas sobre problemáticas brasileiras e que as bolsas-sanduíche deveriam, assim, privilegiar temas comparativos e de ordem mais teórica. O período ideal de envio de um estudante em bolsa-sanduíche se situaria, assim, na metade do segundo ano de tese, quando ele já pode realizar pelo menos uma parte de sua pesquisa empírica no Brasil. Sugere-se, igualmente, uma planificação das obrigações acadêmicas do estudante (tipo qualificação) para com a universidade de origem — o que evitaria retornos precipitados e aplicação retroativa de medidas novas. Enfim, essa bolsa deveria integrar na sua planificação a concessão de melhores condições para o período de redação da tese do estudante — sua razão última — quando de sua volta para o Brasil. Essa maneira de conceber a bolsa-sanduíche como um processo global conduz a uma seleção mais qualitativa, contribui para evitar erros de percurso, que podem sair caros à agência, e evita ainda aos bolsistas situações de insegurança, que podem prejudicar seu desempenho durante sua estada no exterior e quando do seu regresso ao país.

Quanto à avaliação do trabalho dos estudantes no exterior, a pesquisa mostra que ela não deve reduzir-se ao término da tese ou às publicações feitas no exterior. Essas etapas são, sem dúvida, fundamentais, mas não devem constituir os únicos critérios de julgamento. A pesquisa revela que esses estudantes trazem para o Brasil valiosas contribuições de ordens bastante diversas, tão ou mais importantes que as publicações para o desenvolvimento da ciência e da cultura brasileiras — e para as quais se pode construir indicadores de avaliação. Assim, encontramos, entre outras, na área de Ciências Humanas e Sociais, a participação em redes de pesquisa internacionais, conduzindo ao embrião de redes de pesquisa internas; as novas formas de funcionamento universitário; o estabelecimento de contatos que podem levar a acordos de cooperação. E, mais particularmente no

caso das Ciências Exatas, a transferência de tecnologia ou de conhecimento especializado, no caso da constituição de laboratórios no Brasil. Deve-se estimular no bolsista-sanduíche o sentido da observação do modo de funcionamento da universidade e da pesquisa francesas, para que ele possa trazer essas contribuições institucionais para seu próprio país, adaptando-as à realidade nacional. Enfim, a grande questão que se coloca no contexto de uma bolsa-sanduíche é o que aporta esse período passado no exterior não só ao projeto de tese do estudante, mas igualmente ao desenvolvimento da universidade brasileira. Em outras palavras, qual é o valor agregado dessa bolsa, em termos científicos e institucionais. É nesses termos que deve se fundar, não só o processo de seleção que conduz o bolsista à França, como a avaliação do conjunto do seu trabalho no exterior.

Quanto às conclusões específicas à relação de confiança entre os interlocutores

A perspectiva teórica da pesquisa mostra que o desenvolvimento de uma relação de confiança entre cada par de interlocutores contribui de maneira eficaz para o aperfeiçoamento da bolsa-sanduíche. A política da Capes deve assim orientar-se, por um lado, no sentido de desenvolver com cada um dos interlocutores uma relação de confiança e, por outro lado, de fornecer as condições para que eles possam criar essa relação entre si. Passarei agora a analisar esses pares de relações.

#### a) A relação entre os bolsistas e os orientadores brasileiros

Existe, em princípio, uma relação de confiança eficaz entre cada bolsista e seu orientador brasileiro. Esses últimos aprovam o fato de que os estudantes sejam os autores de seus projetos, estimulam sua autonomia, mas buscam auxiliá-los, na medida do possível, para que tenham boas condições de trabalho no exterior. A comunicação entre o bolsista e seu orientador brasileiro — nem muito intensa nem muito solta — satisfaz, de maneira geral, os dois lados, desde que o bolsista tenha autonomia. O único ponto que me parece faltar nessa relação seria a consciência da necessidade de preparar mais seus orientandos para o choque cultural que eles vão, forçosamente, sofrer no exterior. Há divergências entre os orientadores brasileiros quanto a essa preparação. Mas talvez esta tarefa deva ser delegada a uma instância local criada especificamente pela agência para apoiar os estudantes no exterior. Minha experiência junto aos bolsistas brasileiros em Paris prova que a criação de uma instância local, coordenada por um profissional competente e com trânsito nas esferas institucionais e acadêmicas dos dois países, poderia preencher essa necessidade. Essa instância poderia encarregar-se de recebê-los quando chegassem, dar-lhes algumas noções de base sobre a vida acadêmica francesa, servir de elemento de ligação entre a agência e os bolsistas, no caso de problemas materiais e acadêmicos, orientá-los sobre algumas particularidades do sistema francês, servir de mediadora em caso de conflito com os parceiros franceses. A pesquisa indica que uma instância desse tipo poderia igualmente contribuir para que os bolsistas que trabalhem sobre temas afins possam estabelecer contato entre si e que o reforço desse tipo de sociabilidade contribui a uma maior eficácia da estada no exterior. A constituição de um fichário de temas de tese no exterior acessível em um lugar central poderia dar um caráter orgânico a essas possibilidades de encontro, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho na França e resultar no embrião de redes internas de pesquisa no Brasil — pois os estudantes provêm de Estados diferentes, às vezes bastante distantes uns dos outros. O conhecimento da passagem dos professores brasileiros por Paris poderia ainda servir como elemento desse diálogo com a comunidade brasileira, cuja manutenção é uma das especificidades da bolsa-sanduíche.

#### b) A relação entre os bolsistas e seus orientadores franceses

Esta relação é um dos elementos do choque cultural que os bolsistas sofrem no exterior. Os estereótipos ligados à desconfiança quanto ao valor de uma orientação “à francesa” — considerada mais solta do que a orientação “à brasileira” — é progressivamente substituída por uma avaliação positiva da atenção que recebem, à medida em que os bolsistas vão aprendendo as normas que regem a sociedade francesa e percebem que estes dois paradigmas de orientação são gerados em situações culturais diferentes. Mesmo nos casos em que houve conflito de ordem pessoal ou

institucional com o orientador francês, a avaliação científica, por parte dos bolsistas implicados, foi positiva. Por sua vez, os parceiros franceses mostram considerável interesse em refletir sobre os possíveis pontos de atrito que os opõem a seus orientandos estrangeiros — mostrando que existem possibilidades abertas para que se estabeleça uma relação de confiança durável entre esses parceiros. É necessário acrescentar que a imagem da qual o bolsista brasileiro desfruta na França é bastante positiva: ele é considerado, em geral, acima da média dos estudantes estrangeiros.

c) A relação entre os bolsistas e a Capes

A relação de confiança entre os bolsistas e a Capes, necessariamente mediada pelos meios de comunicação, é por vezes difícil — dada sobretudo à ambigüidade dessa ação institucional, ao mesmo tempo mantenedora e avaliadora. A opinião dos bolsistas sobre o aspecto de manutenção é positiva, eles apreciam a eficácia e a gentileza das técnicas com quem tem contato. Já o aspecto de avaliação científica mereceu algumas críticas importantes — como a aplicação de medidas em caráter retroativo, a falta de retorno científico dos relatórios e a criação de situações geradoras de insegurança. Esta parte da pesquisa mostra, no entanto, que o mito de que os bolsistas brasileiros — sobretudo aqueles em Ciências Humanas e Sociais — se perdem diante da multiplicidade de ofertas culturais tentadoras da França, se dispersam e não terminam a sua tese, não resiste à prova da realidade. Os bolsistas têm consciência do quanto devem à Capes e se esforçam em corresponder à altura, trabalhando firme, procurando cumprir os prazos determinados pela agência.

d) A relação entre a Capes e os orientadores brasileiros

A relação entre a agência e os orientadores brasileiros revela uma surpreendente diferença no grau de conhecimento dos mecanismos institucionais. Os orientadores mais solicitados a participar da dinâmica das agências de fomento compreendem melhor os problemas com que estas se defrontam, ao passo que os que estão mais distantes apresentam uma tendência quase à desconfiança com relação ao que eles consideram, por vezes, uma ingerência excessiva dessas instituições no campo acadêmico. Alguns setores do meio acadêmico brasileiro desconhecem os recursos postos à sua disposição pela Capes e deixam-se guiar por rumores que podem não ter fundamento. No que se refere especificamente à bolsa-sanduíche, a difusão das normas dessa modalidade de bolsa no seio da comunidade científica brasileira por parte da agência deixa a desejar. No entanto, a totalidade dos orientadores ouvidos está disposta a contribuir com a agência para uma melhoria dessa bolsa, que todos consideram excelente. Cabe à Capes fornecer os meios de dissipar esses mal-entendidos e estimular uma cooperação mais efetiva.

e) A relação entre a Capes e os orientadores franceses

A confiança não reina, entretanto, entre a Capes e os orientadores franceses; de um lado, pelos mitos que se construíram em torno do sistema francês de orientação (que espero haver contribuído a desfazer com esse trabalho) e, por outro lado, por uma presença pouco ativa da agência junto a eles. O grau de desconhecimento da ação institucional brasileira nos meios franceses é grande e coloca problemas graves para os bolsistas, um dos quais é o problema estatutário. No entanto, ainda maior é o grau de desconhecimento da Capes sobre o sistema francês — o que poderia ser rapidamente sanado por algumas medidas práticas, desde que haja interesse em fazê-lo. Um outro fator que perturba essa relação é que nem a Capes sabe o que espera dos orientadores franceses — se um papel de “tuteur” ou de “directeur de thèse”, no sentido pleno da palavra — nem os orientadores franceses têm uma noção clara do que a Capes espera deles, no contexto de uma bolsa-sanduíche. Uma comunicação mais direta com o parceiro externo só poderia reforçar a relação de confiança necessária ao êxito dessa modalidade de bolsa.

f) A relação entre os orientadores brasileiros e os orientadores franceses

O elo mais fraco da cadeia de cooperação é a relação entre o orientador brasileiro e o orientador francês. Se bem que ambos se mostrem desejosos de uma maior aproximação — o que é manifesto em certos meios através de uma preferência emergente pelo sistema de co-tutela, que formalize a cooperação científica — nenhum deles toma a iniciativa de fazê-lo. A Capes tentou uma intermediação quanto a esse ponto, exigindo a integração da correspondência trocada entre os dois orientadores nos dossiês dos candidatos, mas a atenção dada ao conteúdo da mesma ainda é precária. Há, no entanto, casos exemplares de excelente relação entre as duas partes encarregadas da formação do bolsista-sanduiche, que mereceriam ser valorizados.

Uma relação de confiança não se estabelece, segundo Marcel Mauss, sem que os parceiros tenham trocado entre si dons de natureza diferente, mas que servem a selar esse contrato. Assim, na última parte desse relatório, busquei deixar mais explícito o que cada país pode reivindicar em termos de dons efetuados ao outro. Tudo indica que, em termos de contribuição financeira, a formação de nossos estudantes na França é uma formação barata — e que se devia imaginar uma forma de equilibrar esse aspecto, pelo menos na área de Ciências Exatas, para que a recepção dos bolsistas-sanduiche se faça sem maiores problemas. No entanto, nem só de pão vive o homem, e as trocas simbólicas entre os dois países parecem bastante equilibradas.

Estas conclusões apontam, por um lado, no sentido da construção de um perfil ideal para o bolsista-sanduiche na França e, de outro lado, no sentido da construção de um conjunto ideal de procedimentos por parte da Capes.

### O perfil ideal do bolsista-sanduiche

O bolsista-sanduiche ideal é um estudante :

- cujo projeto de partir para o exterior já se encontra enraizado há muito tempo na sua cabeça, às vezes antes mesmo de começar os créditos de doutorado. Neste sentido, o período passado fora do país já está integrado em seu projeto de tese. No entanto, este projeto deve ser, ao mesmo tempo, pelo menos parcialmente comparativo (sobretudo em Ciências Humanas e Sociais) ou suficientemente abstrato para que o país estrangeiro possa dar uma contribuição válida; e bastante flexível e aberto, para poder integrar as descobertas que fará no exterior (valor agregado);
- que escolhe o orientador francês e o quadro institucional mais adequado para a realização de seu projeto em diálogo com seu orientador brasileiro, sem deixar-se prender por conjunturas institucionais, tais como acordos de cooperação preexistentes. No entanto, não deixa a responsabilidade do processo totalmente nas mãos de seu orientador brasileiro, procurando estabelecer um contato pessoal com o orientador francês antes de ir para o exterior, onde explica suas inquietações e suas necessidades;
- que parte para o exterior em um momento onde já tenha completado pelo menos parcialmente pesquisa de campo (experimental ou não), de forma a poder dispor de dados que lhe permitam discutir com os interlocutores estrangeiros, mas que não teme integrar em seu trabalho as contribuições adquiridas no exterior;
- cuja autonomia intelectual e equilíbrio psicológico lhe permitem uma boa adaptação à vida no exterior. Apesar de ser suficientemente autônomo para desenvolver seu trabalho, busca tanto manter-se em contato com seus orientadores e com o debate científico em curso no Brasil, na sua área disciplinar, quanto construir uma estratégia de aclimatação ao ambiente intelectual e científico da cidade para onde vai, da instituição onde está inscrito, observando e procurando conhecer outros aspectos da maneira francesa de fazer ciência que não apenas os ligados estritamente à sua tese (valor agregado);
- que busca estabelecer pontes duradouras entre a França e o Brasil, seja pelo prolongamento do contato com o professor estrangeiro quando de sua volta ao Brasil (sobretudo no período de redação da tese), visando ao estabelecimento de redes de relações científicas, ou esboçando acordos de cooperação.

## O conjunto ideal de procedimentos por parte da agência

Para corresponder a esse bolsista-sanduíche ideal, procurei delinear um conjunto ideal de procedimentos por parte da agência, com relação aos seus bolsistas no exterior, cujos pontos-chave residem em uma maior difusão das especificidades da bolsa-sanduíche, em uma seleção que possa abranger vários aspectos, em um contrato com os diversos atores, cujas normas sejam estritamente respeitadas.

- Uma maior difusão das especificidades da bolsa-sanduíche entre a comunidade acadêmica brasileira, entre os candidatos e entre os orientadores franceses, assim como a manutenção de um maior diálogo entre os parceiros. Essa difusão e esse diálogo devem ter por base um maior conhecimento da cultura e das normas da sociedade à qual se envia o bolsista, uma clara definição da função do interlocutor estrangeiro (tutoria ou direção), assim como uma negociação do estatuto dos bolsistas no exterior feita desde o Brasil. No caso da manutenção do fluxo contínuo, a agência deveria negociar com o orientador francês o melhor momento para a chegada do estudante.
- Um processo de seleção mais abrangente e mais qualitativo, que inclua, além da avaliação das qualidades científicas dos bolsistas, uma avaliação de sua autonomia intelectual e de sua maturidade psicológica, condições imprescindíveis à adaptação a uma sociedade diferente. A seleção deverá ser feita ainda com base na adequação da escolha do país ao projeto do bolsista, sem ceder a facilidades institucionais, e em uma clara definição do valor agregado que o país estrangeiro aportaria a esse trabalho (nova visão, ganho apreciável de tempo, trabalho mais específico, etc.). Esse processo de seleção deverá igualmente tomar em conta aspectos institucionais, como a determinação do momento da partida, permitindo ao bolsista partir já com alguns resultados parciais e aproveitar realmente o influxo proveniente do exterior. O grau de relacionamento entre as duas equipes (no caso de uma relação de cooperação já existente) ou as potencialidades de geração de novas relações são igualmente aspectos que deveriam pesar num processo de seleção bem feito, dando condições para que o orientador brasileiro assumira realmente suas responsabilidades em conjunto com o orientador francês e que a universidade brasileira possa beneficiar de um proveito adicional, por meio de novos acordos de cooperação, redes internacionais de pesquisa, publicações relevantes.
- A determinação de um contrato cujas regras, estipuladas desde o início, teriam a garantia de não serem modificadas no meio do percurso. Assim, a clara determinação de um prazo fixo máximo de dois anos, garantido desde o início, cuja renovação seria automática, desde que o trabalho do estudante preenchesse certas condições de qualidade, evitaria situações desnecessárias de insegurança para o bolsista e para o laboratório ou equipe que o recebe. A validade desse contrato poderia mesmo ultrapassar o período passado no exterior, permitindo que o bolsista desfrutasse, na volta ao Brasil, de condições que possam garantir o término de seu trabalho (garantia de bolsa para os sem-vínculo, afastamento da universidade para os que têm vínculo).

Esses dois conjuntos de comportamentos ideais se inspiram no quadro teórico proposto para a análise, ou seja, o da construção de uma relação de confiança entre os interlocutores. Assim, é preciso que exista uma relação de confiança entre a Capes e o bolsista, no sentido de que este respeite o contrato que estabeleceu com a agência e que tenha a segurança de que este vai ser respeitado durante a duração de sua bolsa. Para que tal coisa possa se dar, é preciso que, por sua vez, o bolsista busque estabelecer uma relação de confiança com seus orientadores brasileiro e francês durante seu percurso científico e de adaptação no exterior, e que ambos tenham confiança na instância que os avalia e os financia.

Tais são as linhas gerais que devem, a meu ver, orientar a reconstrução do processo de concessão das bolsas-sanduíche. As recomendações propostas abaixo visam esclarecer alguns pontos mais precisos, sobre os quais é necessário que a agência consagre uma longa reflexão. Para manter a coerência com o quadro teórico adotado, essas sugestões serão apresentadas dentro de cada uma das relações de confiança que se tecem durante o processo de envio de nossos estudantes ao exterior.

## RECOMENDAÇÕES

### 1. Visando à construção de uma relação de confiança entre o bolsista e o orientador brasileiro

O principal problema identificado foi o pouco conhecimento que os orientadores brasileiros têm da situação concreta de seus estudantes na França. Em vista disso, sugere-se:

- o favorecimento de um maior contato pessoal com os bolsistas no exterior, facilitando curtas viagens dos orientadores ao exterior com esse objetivo ou aproveitando financiamentos de congressos e/ou colóquios.

### 2. Visando à construção de uma relação de confiança entre o bolsista e o orientador francês

Os principais problemas identificados foram a ausência de uma apresentação oficial e a ausência de uma identidade para o bolsista. Assim, sugere-se:

- a) a redação, por parte da agência, de uma carta padrão para os orientadores franceses, explicando as especificidades de uma bolsa-sanduíche, seu interesse para o Brasil, suas modalidades de funcionamento, o estatuto de que desfruta o estudante no Brasil, as obrigações institucionais do orientador e do estudante;
- b) pensar um estatuto que convenha aos estudantes brasileiros na França, ou às diferentes categorias de bolsistas (com ou sem vínculo) negociando-o, se possível, de uma maneira global, no contexto de certos acordos, ou de maneira individual, para os bolsistas do balcão, por meio de carta aos orientadores.

### 3. Visando à construção de uma relação de confiança entre a Capes e o bolsista

Os principais problemas identificados foram a falta de uma visão da bolsa-sanduíche como um processo global, o formalismo do processo de seleção e a existência de situações de insegurança. Em função disso, sugere-se:

- a) integrar a bolsa-sanduíche no projeto de formação doutoral do estudante brasileiro, ou seja, pensá-la como um estágio de formação no exterior que tem que estar planejada como um todo, desde os créditos até a fase final de redação;
- b) analisar o dossiê do candidato em sua globalidade, para:
  - evitar enviá-los muito tardiamente, para que possam realmente tirar proveito de sua estada no exterior;
  - evitar enviá-los com temas de tese que possam ser desenvolvidos no Brasil, ainda que no contexto de acordos Capes-Cofecub;
  - evitar enviá-los sem que as exigências institucionais da universidade brasileira — como o exame de qualificação — estejam cumpridas ou sem que haja tempo hábil para cumpri-las sem mutilar o projeto do estudante;
- c) identificar o centro de estudos e o orientador no exterior, para onde vai ser enviado o estudante, seu grau de contato com o Brasil, sua correspondência com o tema do trabalho, sua tradição de trabalho conjunto; ou sua disponibilidade em seguir os princípios definidos pelo Brasil, no caso de um centro ainda desconhecido;
- d) reintroduzir, no processo de seleção, entrevistas para todos os estudantes, visando identificar suas características psicológicas e suas condições de levar a termo um trabalho acadêmico;
- e) evitar situações geradoras de angústia para o estudante no exterior:
  - fornecendo instruções específicas, claras e precisas para os bolsistas-sanduíche
  - aumentando o capital de conhecimento das normas culturais da nova sociedade onde vai parcialmente inserir-se durante o período da bolsa

- aumentando o capital de conhecimento das possibilidades materiais de adaptação no país estrangeiro — como, por exemplo, as possibilidades de alojamento (residências universitárias, *Bureau d'Accueil des Professeurs Universitaires Etrangers*, etc.) — no sentido de diminuir o desconforto da chegada
  - respondendo a toda correspondência enviada pelo bolsista no exterior, ainda que seja para acusar recebimento. Evitar cartas escritas num tom brusco e peremptório
  - não aplicando retroativamente novas políticas ou novas regras de procedimento, qualquer que seja a situação
  - dando um retorno científico aos relatórios enviados
  - dando, desde o início, uma certa garantia ao estudante de que, caso a qualidade científica do seu trabalho corresponda aos critérios em vigor no sistema doutoral do país, a renovação da bolsa será automática
  - respondendo com tempo hábil — pelo menos dois meses antes — aos pedidos de renovação
  - examinando a possibilidade de financiar estágios de pesquisa de campo ou viagens de estudo na Europa, indispensáveis para certas disciplinas
  - examinando a possibilidade de financiar congressos e colóquios aos estudantes — eventos geradores de publicações, na medida em que o estudante apresente uma comunicação
  - cuidando para que o estudante tenha boas condições para redigir sua tese, uma vez de volta ao Brasil — seja garantindo a recuperação automática da bolsa, seja negociando um prazo de seis meses de afastamento do seu cargo universitário;
- f) instituir uma instância que possa apoiá-los quando no exterior, transferindo conhecimentos indispensáveis para uma boa adaptação na França e tendo a autoridade e a legitimidade necessárias para resolver os conflitos que se apresentem no país estrangeiro.

#### 4. Visando a construção de uma relação de confiança entre a Capes e os orientadores brasileiros

O principal problema identificado foi uma certa crispação dos atores no contexto dessa interação. Nesta perspectiva, sugere-se:

- a) uma ampla difusão das características dessa modalidade de bolsa na comunidade acadêmica brasileira;
- b) uma maior transparência com relação aos procedimentos adotados pela Capes antes e durante a concessão da bolsa;
- c) uma solicitação mais intensa aos orientadores brasileiros, no momento da seleção dos bolsistas;
- d) um maior estímulo às suas responsabilidades com relação ao seu orientando no exterior;
- e) um maior respeito aos prazos institucionais de defesa de tese diferentes dos da Capes.

#### 5. Visando à construção de uma relação de confiança entre a Capes e os orientadores franceses

O principal problema identificado foi o desconhecimento do campo acadêmico francês e o lançamento do fluxo contínuo (sobretudo na área de Ciências Humanas e Sociais). Assim sendo, sugere-se:

- a) a constituição de um fundo documental ou de um banco de dados, contendo informações sobre:
  - as universidades francesas, por meio dos "Guide de l'étudiant" de cada uma delas
  - as equipes universitárias associadas ao CNRS, por meio dos "Annuaire" (por área) desta instituição

- as grandes "Écoles" francesas, recurso pouco utilizado pelos estudantes brasileiros, por meio das brochuras de informação das mesmas
  - a "École des Hautes Études en Sciences Sociales", por meio de seu "Guide des séminaires" anual;
- b) a constituição, pela Capes, de um banco de orientadores franceses, a partir de múltiplos indicadores, entre os quais os currículos desses cientistas e as avaliações feitas pelos bolsistas ao seu regresso, de vários pontos de vista (orientação científica eficaz, atenção, disponibilidade, convivialidade, preocupação com o bem-estar material e físico do bolsista, preocupação com sua adaptação, etc.);
  - c) a prospeção dos novos talentos emergentes no campo universitário francês;
  - d) dada a quase gratuidade do ensino universitário francês, pensar uma forma de contribuir financeiramente para a formação dos bolsistas brasileiros neste país, por meio da negociação, com cada laboratório, de créditos para as experiências dos estudantes brasileiros (sobretudo na área de Ciências Exatas);
  - e) negociação global do fluxo contínuo, pelo menos no caso da França, seja no sentido de eliminá-lo, seja no sentido de introduzir a idéia de "semestre" no processo de seleção (no máximo duas seleções por ano). No caso de sua manutenção, pensar em realizar uma negociação individual com cada orientador, quanto ao melhor momento para a chegada do bolsista brasileiro.

#### **6. Visando à construção de uma relação de confiança entre os dois orientadores brasileiro e francês**

O principal problema identificado foi a falta de comunicação entre o orientador brasileiro e o orientador francês. Neste sentido, sugere-se:

- a) estimular, na constituição do dossiê, a prova de que as duas equipes já mantêm ou têm possibilidade de vir a manter uma cooperação científica;
- b) induzir uma sistemática correta de aproximação e de comunicação constante entre o orientador brasileiro e o orientador francês, que preveja:
  - a redação de cartas em bom francês, com as fórmulas usuais de polidez e em tempo hábil (desestimular os faxes) na apresentação do bolsista
  - a troca regular de correspondência entre os dois orientadores como forma de avaliação dos bolsistas no exterior
  - a visita dos orientadores brasileiros aos laboratórios e equipes para onde eles enviaram seus orientandos, quando lhes sejam concedidos financiamentos para reuniões científicas na Europa e, mais particularmente, na França.

#### **Os casos exemplares**

A análise da relação transversal entre os três interlocutores principais de um processo de bolsa-sanduíche — o estudante, o orientador brasileiro e o orientador francês — contribui para dar uma visão mais dinâmica da realidade concreta desse processo.

O primeiro caso ilustra como uma seleção que negligencia os critérios definidos pela própria agência pode acarretar uma margem de aproveitamento muito pequena da contribuição oferecida pelo país estrangeiro. Essa estudante poderia ter feito sua tese no Brasil sem prejuízo algum para seu trabalho, desde que encontrasse aqui um orientador que lhe conviesse. Como tal coisa não se dá, ela vai para a França em um momento muito avançado de sua trajetória de formação, com uma tese feita quase inteiramente no Brasil, de maneira solitária, e apresenta fortes resistências às sugestões do orientador francês. No entanto, apesar dos erros de seleção e orientação dentro do próprio sistema brasileiro, esse caso não pode ser inscrito como um fracasso, na medida em que a estudante defendeu sua tese na universidade de origem, dois meses após sua volta ao Brasil.

O segundo caso ilustra as facetas perversas da amizade entre o bolsista e seu orientador brasileiro. Fatores estruturais e pessoais misturam-se para mostrar que o desejo do estudante de partir ao exterior é uma variável fundamental na análise do processo de uma bolsa-sanduíche — variável que não pode, em nenhum caso, ser negligenciada. O que caracteriza o processo dessa estudante é uma reação forte contra a saída do Brasil. Na verdade, ela só se decide a ir para o exterior devido à forte insistência de seu orientador brasileiro, que partilha com outros professores da sua instituição a idéia de que um período no exterior é favorável aos estudantes, quaisquer que sejam as condições em que essa partida é feita. A estudante termina por ceder para não decepcionar seu orientador, por quem tem profunda amizade, mas sua estada na França — por melhor que tenha sido a acolhida do parceiro francês — é prejudicada por uma rejeição profunda a algo que ela acredita não ser o melhor para ela mesma, nem em termos de formação (ela teria preferido outro país), nem em termos de momento (ela não via sua partida para o exterior como um imperativo ligado à sua tese de doutorado).

O terceiro caso analisado coloca em questão o acerto de algumas indicações para bolsa-sanduíche. A análise detalhada desse processo tem por objetivo mostrar que a relação de confiança com a agência pode ser abalada por certos procedimentos burocráticos, que tem um grande peso sobre o trabalho científico — que é a finalidade última da própria agência. Neste caso, todos os interlocutores são contrários à decisão da agência de negar ao candidato uma bolsa integral, propondo-lhe apenas uma bolsa-sanduíche, apesar das condições ótimas oferecidas no exterior para o desenvolvimento do trabalho e do desejo do orientador brasileiro e do candidato. As estratégias elaboradas dirigem-se, então, no sentido de obter da agência o maior tempo possível de permanência no exterior e a consagração do trabalho por intermédio de um diploma francês de tutela.

O quarto caso mostra que duas leituras de uma mesma realidade podem levar a um conflito de interesses entre interlocutores pertencendo a culturas diferentes. Tendo escolhido seu orientador apenas pelo conhecimento de sua produção científica, com a anuência de seu orientador brasileiro, a estudante depara-se com uma personalidade e um estilo de orientação autoritários que não lhe convém, dado seu brilhantismo e sua autonomia. Esse exemplo deixa clara a necessidade do conhecimento das normas culturais que regem a relação professor-estudante, na medida em que os mesmos fatos são percebidos pelo bolsista e por seu orientador francês de forma diametralmente oposta, o que leva a um conflito de interesses no qual o orientador brasileiro encontra uma certa dificuldade em intervir. Este mesmo caso ilustra ainda as ambigüidades do que se espera de um orientador francês, no contexto das bolsas-sanduíche. As entrevistas, tanto com os orientadores dos dois lados, quanto com os estudantes, mostram que, na maior parte das vezes, espera-se de um diretor francês uma função que corresponde mais à função de tutor do que de um verdadeiro diretor de pesquisa e de tese, tal como essa função é definida na França. Minha hipótese, nesse caso, é que a má opinião que tanto a bolsista quanto seu orientador brasileiro guardam do colega francês, após a experiência vivida pela estudante, vem sancionar negativamente o fato de que ele procurou exercer o melhor possível, dentro de seus limites de compreensão e das normas culturais francesas, mas também, dentro das limitações de sua personalidade, o papel de diretor de tese, que lhe era delegado por um colega que ele respeita, por uma estudante que ele valoriza e que lhe foi formalmente confiado pela agência brasileira de financiamento.

Embora este resumo não esgote de nenhuma maneira toda a riqueza de um extenso trabalho, ele permite uma primeira abordagem dos problemas colocados por uma relação de formação regida por duas culturas diferentes e indica algumas soluções possíveis. aguardo, com impaciência, as reações da comunidade científica brasileira a este trabalho.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> As críticas e sugestões referentes a este trabalho podem ser enviadas para o seguinte endereço:  
Equipe de Sociologie de l'Éducation CNRS/Université René Descartes (Paris V), 28-32, rue Serpente, 75006 Paris, France.

## BIBLIOGRAFIA

CARELLI, M., Cultures croisées. Histoire des échanges culturels entre la France et le Brésil de la découverte aux temps modernes. Paris, Nathan, 1993.

MAUSS, M., “Essai sur le don”, Sociologie et anthropologie. Paris, PUF, 1950.

XAVIER DE BRITO, A., Construction de l'espace de formation au Brésil et études à l'étranger. Stratégies et carrière morale des étudiants brésiliens dans l'université française, 1960-1986. Tese de doutorado em sociologia, sob a direção de V. Isambert-Jamati. Paris, Université René Descartes-Paris V, 1991, 503 p., anexos.

VASQUEZ, A., «Temps social, temps culturel». Enfance n° 1, 1983.

## DOCUMENTOS

### DOCUMENTOS DE ÁREA ELABORADOS PELAS COMISSÕES DE AVALIAÇÃO DA CAPES - 1996

Nas áreas de Antropologia/Arqueologia, Ciência Política, Educação,  
Filosofia/Teologia, Geografia, História, Psicologia e Sociologia

#### ANTROPOLOGIA / ARQUEOLOGIA

Respeitando o cronograma estabelecido pela CAPES para avaliação de cursos de pós-graduação, o Comitê de Antropologia reuniu-se para a primeira etapa da avaliação nos dias 25 e 26 de abril, em Brasília. Os membros do Comitê — professores Otávio Velho, Mariza Corrêa, Mariza Peirano, Lux Vidal e, para Arqueologia, Pedro Ignácio Schmitz — indicados por voto de oito cursos de programa de pós-graduação em Antropologia Social, trabalharam sob a coordenação da representante da área na CAPES, professora Claudia Fonseca.

Foi objetivo dessa primeira etapa do processo fornecer uma orientação geral, e fomentar uma discussão sobre os critérios de avaliação. Os relatórios-CAPES dos programas de pós-graduação em Antropologia e Arqueologia foram distribuídos entre os membros do comitê. Cada relatório foi examinado por, no mínimo, dois membros antes da segunda etapa. Esta, realizada nos dias 10 a 14 de junho, consistiu em discussão ampla entre os seis membros do comitê, cada curso recebendo um conceito final para o biênio 94-95. Seguem-se: 1) os critérios de avaliação, 2) os resultados da avaliação, 3) um breve histórico sobre a evolução recente da área, 4) a descrição da área de Arqueologia e 5) recomendações para a CAPES.

#### I. Critérios de Avaliação dos Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia

Depois de estudar diversos documentos sobre o perfil de um curso A, e tendo discutido longamente as recomendações da CAPES, o comitê ponderou que, respeitando a diversidade e o perfil particular de cada programa, a avaliação do biênio deve se pautar nos seguintes critérios:

#### **Corpo Docente**

Embora não exista número ideal, o total de docentes deve servir como indicador da disponibilidade para oferecimento adequado de cursos, pesquisas, orientação, responsabilidades administrativas e massa crítica para uma reflexão coletiva.

No que diz respeito aos professores do programa, recomenda-se 100% de doutores, e um mínimo de 90% de professores permanentes, com dedicação exclusiva ou tempo integral. Professores recém-aposentados e que continuam ativos no programa devem ser considerados como parte do quadro.

Deve haver evidência de uma renovação de quadros por meio de recrutamento de novos docentes e reciclagem (cursos de pós-doutorado, etc.) dos antigos.

Docentes do curso devem realizar atividades de ensino na graduação (quando existir) e pós-graduação, pesquisa e orientação. Será considerada a participação do corpo docente nas associações científicas (cargos em diretorias e comissões) e nas tarefas administrativas.

Ao avaliar a relação aluno/docente permanente, deve ser levada em conta a característica do curso em questão (com ou sem graduação, com ou sem curso noturno, etc.). Os orientadores devem ser todos doutores. Nos cursos de doutorado, os orientadores devem ter, no mínimo, 4 anos de titulação ou a orientação de uma tese de mestrado. Será desejável uma distribuição equitativa de orientandos entre orientadores.

## **Atividades de Pesquisa**

As linhas, núcleos ou eixos de pesquisa devem ser bem definidos, visíveis e atuantes, havendo coerência entre as linhas de pesquisa, estrutura curricular, produção docente e discente. Deve haver um bom equilíbrio entre temas clássicos e temas de ponta. Será considerada importante a existência de meios de divulgação da produção científica do curso seja por meio de publicações acadêmicas próprias, seja por cursos de extensão, livros didáticos, vídeos, etc.

Convênios de intercâmbio internacional serão valorizados.

Observação: no formulário da CAPES, o comitê de Antropologia entendeu que o segundo item deve ser: “Adequação das linhas e projetos de pesquisa em relação à proposta do curso e aos recursos de infra-estrutura”.

## **Produção Docente**

Será levada em consideração a qualidade do veículo de divulgação (dando ênfase a revistas nacionais e internacionais que servem como referência na área), a quantidade, a regularidade, procurando sempre uma distribuição equitativa entre os docentes, e vinculação com a proposta do curso .

## **Estrutura Curricular**

A quantidade e variedade de disciplinas oferecidas devem-se adequar à proposta do curso, mantendo um bom equilíbrio entre formação básica e temas de ponta. É importante a atualização dos programas das disciplinas com reformulação e incorporação de novas indicações bibliográficas.

## **Fluxo de Alunos**

Recomenda-se tempo médio de titulação de mestrado — 30 meses, e de doutorado — 50 meses, com tolerância para temas e metodologias de pesquisa que exigem prazo maior. Deve haver um equilíbrio entre a entrada e a titulação de discentes, sendo titulados, na média, 30% da totalidade de mestrandos anualmente e 20% dos doutorandos.

## **Produção Discente**

Será valorizada, além da produção de teses (quantidade e vinculação com a proposta do curso), a participação de alunos em congressos, assim como artigos publicados (em co-autoria ou não). Levar-se-á em conta indicadores sobre a qualidade da produção discente, tais como conquista de prêmios, publicação de teses, etc.

Observação: no formulário da CAPES, no terceiro item, em vez de “Co-autoria com docentes”, leia-se: “Publicações, premiações e participação em congressos”.

A distribuição de peso deve ser, para mestrado e doutorado, “Qtd. dissertação aprovadas/corpo discente - 50% ; vinculação com a proposta do curso - 25% ; publicações, premiações e participação em congressos - 25%”.

## **Perfil de um Curso A**

Além dos critérios enumerados acima, um curso nível A deve apresentar resultados excelentes quanto aos seguintes itens:

- 1) número e senioridade de docentes (professores com produção reconhecida como referência obrigatória por seus pares).
- 2) Diversidade das linhas de pesquisa cobrindo as áreas básicas da Antropologia.

- 3) Infra-estrutura do programa e condições oferecidas localmente, incluindo biblioteca (com obras básicas e coleção completa e atualizada de periódicos importantes), recursos computacionais, etc.
- 4) Reconhecimento geral da instituição (impacto sobre a comunidade acadêmica nacional e internacional).
- 5) Crescimento, consolidação e continuidade do programa.

## II. Resultados da Avaliação

Os critérios de avaliação foram comunicados, no mês de maio, a todos os coordenadores de curso e cinco deles fizeram sugestões que foram levadas em consideração durante as discussões da comissão.

Dos dias 10 a 14 de junho, a comissão se reuniu em Brasília para examinar os formulários CAPES para o biênio 1994-95 e chegou aos seguintes resultados quanto ao conceito global de cada programa:

Cursos de Antropologia:

	Mestrado	Doutorado
UFRJ	A	A
UnB	A	A
USP	A	A
Unicamp	A	
UFRGS	A-	CN
UFSC	B	
UFPE	C+	
UFF	CN (curso novo)	

Curso de Arqueologia:

	Mestrado	Doutorado
USP	B-	B-

Nota: A comissão recomenda que as novas normas da CAPES, desvinculando a avaliação do fomento, sejam de fato seguidas.

## III. A Evolução Institucional da Área de Antropologia

Pelo processo de avaliação, foi possível chegar a algumas conclusões sobre a evolução institucional da área de Antropologia no Brasil.

### Expansão da Área no Último Biênio

Os primeiros cursos de pós-graduação em Antropologia surgiram no final da década de 60 e início da década de 70. O mestrado do Museu Nacional da UFRJ foi fundado em 1968, seguido pelos da Unicamp (1971), da UnB e da USP (1972). Entre 1977 e 1985, a Antropologia expandiu-se para as regiões Norte e Sul do País com a implantação de mestrados na UFPE (1977), UFRGS (1979) e UFSC (1985). Até 1994 estes sete programas (cinco com cursos de doutorado e mestrado, dois com mestrado) foram suficientes para responder à grande demanda pela formação de pesquisadores e professores na área, produzindo mais de 120 doutores e cerca de 500 mestres. Os egressos desses cursos, além de contribuírem para a expansão dos corpos docentes dos programas em Antropologia, foram aproveitados por outras áreas acadêmicas (História, Sociologia, etc.), assim como por diversas organizações governamentais e não-governamentais. Depois de um período de quase dez

anos de consolidação do campo da Antropologia no Brasil, viu-se, em 1994, a abertura de dois novos cursos de mestrado.

Esses cursos, coerente com uma política controlada de expansão, trazem perfis próprios e propostas inovadoras para a Antropologia feita no Brasil. A Universidade Federal Fluminense, com 10 professores doutores permanentes, propõe privilegiar problemas relevantes para a compreensão de lugares e temas críticos para o Estado do Rio de Janeiro, formulando subsídios para a formulação e execução de políticas públicas. Visa treinar profissionais não apenas voltados para ensino e pesquisa acadêmicos, mas também para utilizar e difundir seus conhecimentos em benefício do mercado existente no âmbito de outras instituições, como as ONGs e a administração pública em geral.

A Universidade Federal de Pará também abriu sua primeira turma de mestrado em 1994, com a proposta de qualificar recursos humanos capazes de estudar a realidade local e gerar conhecimentos que se adaptem às peculiaridades e dimensões de questões na região Amazônica. Embora esse programa não conste oficialmente da nossa agenda, a comissão vê com simpatia o surgimento de um mestrado em Antropologia na Amazônia dada a importância desta área do país para a disciplina, a tendência à grande evasão dos profissionais para o Sul do país, e a tradição de algumas de suas instituições.

Cabe ressaltar que, a partir dos antigos cursos de graduação em Ciências Sociais, nasceram, durante os últimos anos, diversos Departamentos de Antropologia. Embora a maioria desses departamentos ainda produzam diplomados em Ciências Sociais com área de concentração em Antropologia, o “Bacharel em Antropologia”, oferecido pela UnB, representa uma tendência de crescente especialização da área, sem, no entanto, desprezar a indispensável troca com outras áreas acadêmicas dentro e fora das ciências sociais.

A expansão da Antropologia no Brasil reflete-se também no surgimento de novas revistas especializadas na divulgação de pesquisas. Ao lado do Anuário Antropológico (editado, desde 1976, pela UnB), e a reformulada Revista de Antropologia (USP), foram inauguradas: Mana (do Museu Nacional) e Horizontes Antropológicos (UFRGS) —todas revistas com artigos de pesquisadores nacionais e estrangeiros, selecionados por um comitê editorial. Além de inúmeros seminários e eventos pontuais, os profissionais da área organizaram três grandes encontros durante esse biênio. O maior, a XIX Reunião Bianual da Associação Brasileira de Antropologia, que ocorreu em Niterói em março de 1995, congregou aproximadamente 800 interessados. (A reunião da ABA de 1996, em Salvador, alcançou o número de 1.200 inscritos.) As duas reuniões regionais da ABA — Norte/Nordeste (Recife, 1995) e Merco-Sul (Tramandaí, 1995) — forneceram espaços de debate em torno de temas de ponta da Antropologia contemporânea.

Pesquisadores, docentes e estudantes da área continuaram a registrar uma importante presença em congressos e revistas interdisciplinares dentro do Brasil (Anpocs, SBPC; Dados, RBCS, etc.) e fora.

### **Crescimento de Programas Existentes**

Durante esse biênio, os cursos de pós-graduação em Antropologia têm caminhado todos na direção de um enriquecimento da área. Apesar de uma política nacional prejudicial que encoraja aposentadorias precoces, a maioria dos programas manteve ou até aumentou o número de docentes doutores permanentes. Fazendo um cálculo à base dos sete programas de Antropologia que foram objeto de análise do último biênio, observamos que a totalidade dos professores cresceu de 82 em 1992 para 90 em 1994. Houve um leve aumento do número de dissertações de doutorado (de 24 para 26) e uma leve diminuição do número de mestres diplomados (de 128 para 120). Cinco dos sete programas produziram mais diplomados durante o presente biênio.

Um dos avanços mais evidentes diz respeito ao esforço empreendido em reduzir o tempo médio para a titulação de mestres. Comparando os dois biênios, constatamos uma queda progressiva:

1992: 67 meses  
1993: 54 meses  
1994: 50 meses  
1995: 49 meses

Embora ainda continue alta, essa curva descendente representa um esforço para repensar a concepção do mestrado conforme as orientações da CAPES. Nesse sentido, observamos que a reformulação de currículo na Universidade de Brasília, favorecendo o sistema de mestrado “embutido” no doutorado, tem surtido efeitos, garantindo a esse programa o menor tempo médio de titulação: 41 meses. Ressaltamos que os programas de doutorado ainda mostram relativa baixa produtividade, mas é de esperar-se que, durante o próximo biênio, a tendência de abreviar o tempo necessário para titulação estenda-se para os doutorados.

A introdução de um novo modelo de pós-graduação (que propõe agilizar o mestrado para permitir ao aluno ingressar mais rapidamente no doutorado) não tem sido, no entanto, um processo sem problemas. A avaliação das estruturas curriculares dos diferentes programas revela uma grande variedade de concepções quanto ao conteúdo de cursos básicos de mestrado, à dimensão de dissertações e teses, e à exigência de pesquisa de campo. A diversidade de respostas varia conforme as propostas dos programas. Para expor dúvidas e coordenar esforços, uma eventual reunião de coordenadores de programa de pós-graduação em Antropologia Social deverá discutir a transição de um modelo para outro.

#### IV. Descrição e Recomendações para a Área de Arqueologia

No setor de Arqueologia, só uma universidade (USP) apresenta um programa pós-graduado exclusivo em nível de mestrado e doutorado. Concentração em Arqueologia existe ainda no programa de História, em nível de mestrado e doutorado, da UFPe e da PUCRS. Dissertações de mestrado, sem a respectiva concentração em Arqueologia, podem ocorrer em programas de História que incluem entre seus docentes permanentes um arqueólogo-doutor (Unisinos e UFRJ). Estas instituições atendem, precariamente, a demanda.

A única instituição, entretanto, que mantém um amplo e diversificado corpo de docentes pesquisadores é a USP, não existindo previsão de surgir, a curto prazo, um programa exclusivo semelhante.

#### Recomendações

Como o programa de Arqueologia da USP, de certa maneira, precisaria atender a demanda de todo o Brasil, e ainda tem deficiências, a comissão sugere que a CAPES acompanhe de perto o desenvolvimento desse programa indicando como visitador um pesquisador nacional ou estrangeiro de nível incontestado, ou uma pequena comissão que ajude a instituição a refletir sobre a melhor maneira de alcançar a consolidação desejada e a implementar, posteriormente, as propostas que daí surgirem.

Como uma só instituição, mesmo de excelente qualidade, não consegue atender a demanda das diversas regiões brasileiras, é importante que também se ajudem as concentrações em Arqueologia dos programas de História a se tornarem mais sólidos e eficientes, com a possibilidade de se tornarem programas exclusivos.

#### V. Recomendações para a CAPES

##### 1) Desenvolvimento e Manutenção de Acervos Bibliográficos

Um programa de pós-graduação na área de Antropologia não pode alcançar ou manter sua excelência sem boas bibliotecas. Já que na nossa área os gastos com equipamento são menores, consideramos que seria justa uma atenção especial para essa questão. Alguns programas têm suprido suas necessidades por meio de convênios, mas só um apoio institucional regular e seguro garante a possibilidade de planejamento a longo prazo. A comissão constatou que as taxas de bancada e taxas acadêmicas têm sido empregadas para a compra de livros e atualização de coleções de periódicos, mas esta é uma solução paliativa, que não substitui um fundo separado para a aquisição de material bibliográfico.

## 2) Apoio Institucional

Sem bons salários para manter os professores na ativa e pessoal técnico altamente qualificado, no contexto atual a evasão é inevitável, com conseqüente baixa de produtividade. Por sua relevância, no âmbito dessas preocupações, a comissão destaca dois aspectos principais:

### i) Reposição de Vagas Criadas pela Aposentadoria de Docentes

A presente política tem levado professores universitários a optar por uma aposentadoria precoce. Nas universidades federais, as vagas têm sido preenchidas com novos doutores concursados, mas com inevitável perda da experiência dos ex-professores doutores seniors. As universidades paulistas encontram-se em situação precária, já que a política do Estado não permite a reposição automática de vagas. Para a manutenção do nível de excelência dos cursos de pós-graduação, é imprescindível uma manifestação por parte da CAPES no sentido de pressionar os canais competentes, mantendo (ou até aumentando) a dimensão atual dos quadros.

### ii) Bolsa de Apoio ao Pessoal Técnico-Administrativo

O baixo salário atualmente percebido por secretários e agentes técnicos das universidades torna difícil a fixação de pessoas competentes nesses encargos. Retomamos uma sugestão feita repetidamente durante os fóruns de coordenadores de programas de pós-graduação em Antropologia, no sentido de a CAPES implementar um plano de bolsa ou suplemento salarial para secretários administrativos, indispensáveis para o bom funcionamento dos cursos.

## 3) Apoio a Projetos de Intercâmbio Inter e Intra-Nacional

No Brasil, privilegia-se o intercâmbio internacional de docentes, criando uma situação *sui-generis* na qual professores doutores têm seus interlocutores principalmente no exterior. A comissão considera que, a par desse tipo indispensável de intercâmbio, aquele que vincula programas nacionais deva ser também estimulado, sob pena de um perfil de satelitização acadêmica. Como sugerido em relatório anterior, continua a preocupação com o intercâmbio sistemático, quer na forma dos professores visitantes e conferencistas, quer na forma de iniciativas conjuntas e de bolsas-sanduíche internas ao país. Isto implica uma busca da ampliação de mecanismos de estímulo ao intercâmbio, que, em certos casos, poderiam evoluir de maneira proveitosa no sentido de programas integrados. Considera-se, inclusive, a possibilidade de incluir pareceristas ou examinadores externos aos programas para a avaliação de dissertações e teses, criando maiores possibilidades de diálogo, de avaliação externa e de influências mútuas.

## 4) Os Relatórios da CAPES

A dificuldade no preenchimento dos formulários da CAPES é uma queixa constante. A comissão sugere que a participação de cientistas sociais dos próprios programas de pós-graduação poderia contribuir para a elaboração do formulário. Apesar de um evidente empenho por parte dos programas, ainda há inúmeros itens que são interpretados de forma diversa. Esta comissão sugere:

- a) a definição clara entre “professor permanente” e “professor participante”. Os programas devem ser instruídos para que professores aposentados não sejam listados como “permanentes”;
- b) a “Estrutura Curricular” deve possibilitar a discriminação entre o elenco completo de disciplinas oferecidas no curso e aquelas que foram efetivamente ministradas nos dois semestres de cada ano;
- c) a produção discente deve ser separada daquela dos docentes, evitando-se sua inclusão no cálculo da média de produção docente;
- d) a listagem do destino dos egressos dos programas de pós-graduação, que foi incorporada em vários relatórios, deve ser sistematizada em item específico do formulário principal.

Finalmente, sugere-se que os coordenadores recebam os critérios de avaliação antes do preenchimento do formulário, para melhor adequar seus esforços às informações exigidas. A

comissão sentiu falta de uma apresentação sintética de mais dados dos programas, como quadros sinóticos, tabelas e gráficos para facilitar a comparação.

**Coordenador:**

CLÁUDIA LEE WILLIANS FONSECA - UFRGS

**Consultores:**

PEDRO IGNÁCIO SCHMITZ - Unisinos

MARIZA CORRÊA - Unicamp

OCTÁVIO GUILHERME CARDOSO A. VELHO - UFRJ

MARIZA GOMES E SOUZA PEIRANO - UnB

LUX BOELITZ VIDAL - USP

## CIÊNCIA POLÍTICA

A área de Ciência Política possui 11 programas de mestrado e dois programas de doutorado. Há um número significativo de programas consolidados, com mais de 10 anos de existência ( 9 de mestrado e 2 de doutorado), corpo docente permanente de tamanho adequado e alta qualificação.

Em que pese a limitação dos dados, que impede uma avaliação precisa, é possível afirmar que existe uma atividade de pesquisa significativa e institucionalizada que se traduz em produção docente de qualidade, parte dela divulgada em veículos acadêmicos de circulação nacional e, em escala ainda reduzida, também internacional. A tabela I apresenta os principais indicadores, para o biênio, por programa.

Três indicadores da institucionalização e consolidação da área merecem destaque. O primeiro é a existência de bons programas fora do núcleo Iuperj-USP-Unicamp-UFGM, onde o desenvolvimento institucional da disciplina se iniciou. Nos últimos tempos, ocorreu uma significativa descentralização regional e a consolidação de programas com autonomia acadêmica e bom nível em Pernambuco, Rio Grande do Sul e Brasília.

O segundo indicador é a existência de uma nova geração de docentes apta a substituir a geração anterior, que vem se afastando em virtude de aposentadoria, sem afetar a qualidade e o desempenho dos programas.

O terceiro indicador é a mudança de um modelo institucional, muito dependente da presença de poucas lideranças intelectuais expressivas, para outro modelo alicerçado na existência de grupos maiores de docentes-pesquisadores que sustentam o trabalho dos programas.

O nível de consolidação atingido permite e requer que se estabeleçam metas institucionais e de desempenho novas e mais exigentes para a área de Ciência Política. Já é possível pensar em atingir padrões internacionais exigentes de excelência acadêmica.

- 1) No que se refere à produção docente, seria desejável que se estimulasse o aumento de publicações em veículos acadêmicos — com avaliação feita — de divulgação nacional e, talvez, mesmo a criação de uma revista interinstitucional de Ciência Política, com corpo editorial nacional e avaliação feita por pares. Seria, também, aconselhável e possível ampliar de forma significativa a participação dos pesquisadores brasileiros no debate acadêmico internacional, por meio do aumento de suas publicações no exterior, especialmente em revistas acadêmicas.
- 2) No que se refere ao desempenho dos programas, a comissão considera que existe uma insuficiência generalizada de treinamento em metodologia, de forma a adestrar os alunos na utilização da ampla gama de procedimentos e instrumentos de pesquisa básicos para a formação de cientistas políticos. Mesmo quando fazem parte da estrutura curricular, os cursos de metodologia são poucos e oferecidos sem regularidade. Esta falha é especialmente notável nos

doutorados e parece estar contribuindo para a reprodução de padrões de trabalho acadêmico menos exigentes do que seria desejável.

Como o problema é geral e relativamente reduzido o número de docentes capacitados para oferecer treinamento adequado em metodologia qualitativa e quantitativa, a comissão recomenda que se busquem soluções envolvendo cooperação interinstitucional de forma a maximizar os recursos existentes. A promoção de cursos de verão de caráter institucional, juntamente com a criação ou ativação dos cursos regulares poderá melhorar sensivelmente a formação de mestrandos e doutorandos.

3) A comissão constatou um forte desequilíbrio entre a qualificação do corpo docente e a elevada produtividade de alguns grupos de docentes, em quase todos os programas, e o baixo desempenho dos programas de pós-graduação em termos da formação de novos cientistas políticos (Tabela II). Ainda que a relação entre alunos matriculados e total de docentes seja baixa em toda a área, a porcentagem de titulados sobre o total de alunos é muito reduzida. Em 1995, para os 9 programas de mestrado com mais de 10 anos de existência, a razão alunos titulados/matriculados foi 0,14 e a razão alunos novos/titulados 0,38. O tempo de titulação no mestrado ainda é elevado, apesar de estar se reduzindo, provavelmente em consequência das políticas de bolsa das agências de fomento. No biênio, 28% das dissertações foram defendidas em menos de 3 anos.

A comissão considera importante que os programas discutam formas para atingir níveis de desempenho mais compatíveis com os recursos materiais e humanos de que dispõem.

4) Tendo em vista a maturidade da área, é preciso reforçar o formação em nível de doutorado de maneira a colocá-lo, a médio prazo, no centro do sistema de pós-graduação. A comissão considera que o desempenho dos dois doutorados existentes está aquém do que seria desejável e possível, dada a densidade acadêmica das instituições que os abrigam. O número de titulados é baixo. Os dois programas não parecem ter um modelo claro do que seja a formação de doutores, nem do que seja uma relação adequada entre mestrado e doutorado. De outra parte, a área de Ciência Política tem densidade institucional e acadêmica suficientes para abrigar, a curto prazo, novos programas de doutorado.

### **Crítérios de Avaliação**

A comissão, seguindo a recomendação da CAPES, realizou uma avaliação que recuperou o significado original dos conceitos atribuídos aos cursos, que se havia perdido com a concentração de todos os cursos nos níveis A e B e com a utilização dos sinais + e - para indicar as diferenças de desempenho dos programas. Em consequência, só utilizou os sinais + e - para indicar situações limite. Assim, os cursos A- estão próximos da categoria B, bem como o curso B+ tem uma posição próxima da categoria A. De outra parte, a comissão procedeu à avaliação e reclassificação efetiva dos programas ao longo da escala de conceitos de A a D, levando em consideração os indicadores de qualificação e produção docentes e de desempenho dos programas na formação de mestres e doutores em Ciência Política. A escala é comparativa em nível nacional, tomando como parâmetro superior o mínimo exigido por critérios de excelência internacional. Ademais, a comissão avaliou a evolução dos programas apenas no biênio, sem compará-lo aos períodos anteriores.

*Em consequência, a posição dos programas na escala de conceitos, no biênio 94/95, não é comparável àquela que cada um ocupou no biênio anterior, uma vez que a escala não é a mesma.*

Os critérios utilizados foram os seguintes:

#### **CURSO A:**

1) quanto à qualificação docente: existência de um grupo numeroso de docentes altamente qualificados, em dedicação exclusiva, efetivamente envolvido em docência e orientação, com liderança intelectual na área, grande experiência em pesquisa, com participação significativa nos principais eventos nacionais e internacionais de Ciência Política, com produção publicada em revistas acadêmicas de circulação nacional, e revisão feita por pares, e com publicações

internacionais em livros e revistas acadêmicas de qualidade reconhecida. Produção docente regular e razoavelmente bem distribuída entre os docentes envolvidos no programa;

- 2) quanto às características do curso: existência de áreas de pesquisa fortes e definidas. Coerência entre áreas de pesquisa, estrutura curricular, produção docente e discente;
- 3) quanto ao desempenho no curso: número significativo de titulados no biênio.

#### **CURSO B:**

- 1) quanto à qualificação docente: existência de um grupo de docentes qualificados, em dedicação exclusiva, efetivamente envolvido em docência e orientação, com experiência em pesquisa, com participação significativa nos principais eventos nacionais de Ciência Política, com produção publicada em revistas acadêmicas de circulação nacional e revisão feita por pares. Produção docente regular e razoavelmente bem distribuída entre os docentes envolvidos no programa;
- 2) quanto às características do curso: existência de áreas de pesquisa bem definidas. Coerência entre áreas de pesquisa, estrutura curricular, produção docente e discente;
- 3) quanto ao desempenho no curso: um número razoável de titulados no biênio.

#### **CURSO C:**

- 1) quanto à qualificação docente: existência de um grupo pequeno de docentes permanentes qualificados, com produção científica regular publicada e participação em eventos nacionais da área. Existência de um número ainda significativo de docentes permanentes em tempo parcial e/ou de colaboradores externos ao programa;
- 2) quanto às características do curso: existência de áreas de pesquisa bem definidas e coerência entre atividade de pesquisa e estrutura curricular;
- 3) quanto ao desempenho do curso: nenhum ou um número reduzido de titulados no biênio.

#### **CURSO D:**

- 1) quanto à qualificação docente: número muito reduzido de docentes titulados em Ciência Política, insuficientes para assegurar a sustentação autônoma das atividades de ensino, orientação e pesquisa. Alta dependência de colaboradores externos. A produção docente em Ciência Política é reduzida e de baixo impacto no debate acadêmico nacional;
- 2) quanto às características do curso: existência de áreas de pesquisa e docência com foco pouco definido do ponto de vista disciplinar;
- 3) quanto ao desempenho do curso: nenhum ou um número muito reduzido de titulados no biênio.

Mesmo sob risco de reiterar o que é evidente, a comissão esclarece que seus membros não participaram da avaliação daqueles programas de instituições nas quais atuam como docentes.

#### **Coordenadora:**

MARIA HERMÍNIA TAVARES DE ALMEIDA - USP

#### **Consultores:**

GLÁUCIO ARY DILLON SOARES - UnB

ARGELINA MARIA C. FIGUEIREDO - Unicamp

MARCUS ANDRE BARRETO C. DE MELO - UFPE

## EDUCAÇÃO

### I - Sistemática de Trabalho

- 1) O processo inicial de avaliação do biênio 94/95, incluindo a constituição da comissão até a 1ª fase (22 e 23 de abril), foi relatado pelo representante de área em documentação encaminhada aos programas (data: 20 de maio).

Nessa etapa, foram estabelecidos os critérios e os pesos a serem conferidos aos quesitos/ítems de avaliação, bem como a escala de classificação dos cursos nos conceitos de A a E.

- 2) Na 2ª fase (10 a 15 de junho), a comissão de avaliação, reunida em Brasília, concluiu o processo de avaliação, cumprindo as seguintes etapas:
  - 2.1) durante três dias e meio, a comissão se dividiu em duplas, que reexaminaram conjuntos de cursos/programas, com base: a) no parecer preliminar elaborado por um outro membro da comissão (parecer preparado entre a 1ª e a 2ª fases), b) nos relatórios completos (94/95) e c) nas respectivas fichas de indicadores, dos últimos cinco anos, preparadas pela equipe técnica da Capes;
  - 2.2) nessa etapa de trabalho, ainda, a comissão se reuniu para discutir aspectos atinentes à redação dos pareceres, ao manejo dos critérios e a aplicação dos pesos aos quesitos e itens de avaliação;
  - 2.3) na etapa seguinte, toda a comissão manteve-se reunida com vistas à leitura e discussão dos pareceres, bem como dos conceitos conferidos.

Em havendo plena concordância com as justificativas, os pesos e os conceitos, a comissão dava por aprovado o parecer e o conceito apresentados. Caso contrário, era pedido destaque para reexame da documentação de base e sua reapresentação posterior.

Assim procedendo, a comissão formou não só uma visão particularizada de cada curso, mas, também, uma visão global da área, a partir da análise comparativa entre os cursos.

- 2.4) Concluída essa etapa, o trabalho da comissão, que se prolongou por mais um dia, destinou-se à conferência e à correção das fichas de avaliação de cada curso, bem como aos apontamentos preliminares desse documento-síntese.
- 3) Os critérios e os pesos conferidos aos quesitos/ítems de avaliação, bem como à escala de classificação dos cursos, fixados na 1ª fase, foram aplicados pela comissão com dois ajustes (comparar os quadros enviados aos coordenadores dos cursos/programas com o Quadro I a seguir):

- 3.1) revisão das faixas de pesos dos conceitos de A a E:

Curso A: 100% a 86%

Curso B: 85% a 71%

Curso C: 70% a 56%

Curso D: 55% a 41%

Curso E: 40% e menos

- 3.2) alteração dos pesos conferidos aos itens do quesito II - "Atividades de Pesquisa":

- 1) Quantidade de linhas de pesquisa ativas e projetos em desenvolvimento: 50%.
- 2) Adequação das linhas e projetos de pesquisa à proposta do Programa: 50%.

Quadro I – Ponderação dos Quesitos e dos Itens de Avaliação

Descrição	% dos itens		% dos quesitos		% A x B	
	A	ME/DO	B	ME/DO	A x B	ME/DO
I - Caracterização do corpo docente			15			
dimensão do corpo docente	20				3,0	
qualificação do corpo docente	70				10,5	
relação orientando/orientador	10				1,5	
II - Atividades de Pesquisa			25			
quantidade de linhas de pesquisa ativas e projetos	50				12,5	
adequação das linhas e projetos de pesquisa em relação à proposta do curso	50				12,5	
III - Produção Docente			15			
qualidade do veículo de divulgação	30				4,5	
quantidade	30				4,5	
regularidade (frequência)	5				0,75	
distribuição por docente	15				2,25	
vinculação c/ a proposta do curso	20				3,0	
IV - Estrutura Curricular	ME	DO	10		ME	DO
quantidade de disciplinas oferecidas	30	30			3,0	3,0
adequação em relação à proposta do curso	70	70			7,0	7,0
V - Produção Discente			25			
quantidade de dissertações/teses aprovadas X corpo discente	70	70			17,5	17,5
vinculação c/ a proposta do curso	25	20			6,25	5,0
co-autoria	5	10			1,25	2,5
VI - Fluxo de Alunos			10			
tempo médio em relação aos prazos de duração bolsa/curso (36 meses-Me e 54 meses-Do)	100	100			10,0	10,0

- 4) Três orientações da Diretoria de Avaliação da Capes foram adotadas para efeito de análise individual de cada curso/programa e sua posterior classificação, do que resultou:
- 4.1) o conceito C foi redefinido, indicando o perfil de cursos com graus e/ou tipos diferentes de problemas significativos, mas, também, revelando condições de superá-los. São cursos/programas que apresentam um nível básico de pós-graduação *stricto sensu*. Esses cursos, segundo política a ser adotada pela Capes, passam a se beneficiar dos itens que compõem o fomento à pós-graduação.

A ressignificação do conceito C foi acompanhada da revalorização dos conceitos A e B. O conceito B incide sobre os cursos/programas consolidados, mas que revelam aspectos a serem ajustados, no que tange, em especial, às atividades de pesquisa, às produções discente e/ou docente, à dimensão e/ou qualificação do corpo docente.

Para o conceito D foram deslocadas algumas das características antes atribuídas ao conceito C. São os cursos/programas que revelam um conjunto de problemas estruturais, incluindo a fragilidade, inconsistência ou inadequação de sua proposta. Esse conceito foi conferido aos cursos/programas que, mediante ação deliberada dos seus quadros e da coordenação e com o apoio efetivo dos órgãos superiores da Instituição, poderão atingir o nível básico de cursos/programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Quanto ao conceito E, foi reservado aos cursos desestruturados e que não apresentam as características mínimas, bem como as condições básicas de funcionamento como pós-graduação *stricto sensu*. Seus problemas são de concepção, de estrutura e de funcionamento. Nesse caso, as possibilidades de virem a se consolidar parecem remotas.

- 4.2) foram dispensados os sinais - e + porque, ao contrário do que se pretendia, não mais indicavam as tendências dos cursos/programas e terminaram por contribuir para a maior imprecisão das faixas conceituais;
- 4.3) a comissão evitou a utilização das classificações “Sem Conceito” (SC), “Sem Avaliação” e “Curso Novo”, aplicando somente uma vez o “SA” para um curso que não forneceu informações necessárias para a avaliação do biênio. Aos cursos novos foram conferidos conceitos, pois, com isso, aceleraram seu processo de enquadramento no ranking dos cursos/Programas mais antigos.
- 5) Ressalte-se que, nesse biênio, a comissão conferiu os pesos mais altos aos quesitos relativos às atividades de pesquisa e à produção discente (25%), seguidos dos pesos atribuídos ao “Corpo Docente” e à “Produção Docente” (15%), e, por fim, à “Estrutura Curricular” e ao “Fluxo de Alunos” (10%). Ao estabelecer esses pesos, a comissão pôde captar os traços distintivos de cada curso/programa, bem como verificar, em termos tendenciais, se as características (positivas e negativas) da área apontadas nas avaliações anteriores se reafirmaram ou se novos traços se manifestaram.

Considerando-se que nas duas últimas avaliações foram salientadas características da área, tais como: a) maior clareza na definição da vocação dos cursos/programas e b) movimento de reestruturação com vistas ao privilégio dos trabalhos de estudos/pesquisas integrados, então, para o biênio em tela, cabia valorizar mais as atividades de pesquisa e seus produtos tornados públicos.

- 6) Ressalte-se, também, que os membros da comissão efetuaram acurado cruzamento das informações fornecidas pelos cursos/programas e zelaram pelas informações adicionais dispostas nos Form. F, de tal modo que, os esforços integradores mencionados nas avaliações anteriores, pautados pelas atividades de estudos/pesquisas coletivos, bem como pela maior clareza das propostas e vocações dos cursos/programas, puderam ser devidamente aferidos.
- 7) Destaque-se que o cruzamento de informações foi utilizado não só para cada curso/programa, com a finalidade acima referida, mas, também, entre os cursos/programas, de maneira a eliminar, em particular, o registro de docentes em mais de um curso/programa na condição de permanentes.
- 8) Ainda no que se refere aos critérios e procedimentos adotados, a comissão valorizou de modo especial as revistas e edições de alcance nacional e internacional. Sem prejuízo dos veículos locais e regionais, os cursos e programas foram avaliados quanto à capacidade de divulgar suas produções científicas para além do âmbito institucional, municipal e estadual, em periódicos arbitrados.

Na análise da produção docente foram considerados, para efeito de avaliação, os títulos pertinentes à área, as relações que guardam com a(s) temática(s) privilegiada(s) nos estudos e pesquisas que compõe(m) a proposta do curso/programa. Foram computados: artigos, capítulos de livros, livros e trabalhos completos publicados em anais de congressos nacionais e internacionais.

No caso da produção discente, também foram adotados os critérios de pertinência dos títulos (tanto para as dissertações e teses quanto para as demais produções científicas), mas foram incluídos na avaliação, além das espécies de títulos privilegiados na produção docente, resumos em anais de congressos nacionais e internacionais.

A comissão estabeleceu como item de avaliação, tanto para mestrado como para doutorado, “outras produções discentes” além das dissertações/teses (registradas nos Form. H) e, não somente, “co-autoria”. No caso dos cursos de mestrado, os 5% relativos à produção científica dos mestrandos (complementar às dissertações) foram incorporados à “quantidade de dissertações aprovadas X corpo discente”, que tem o peso de 75%, dado que na ficha de avaliação não há espaço reservado a qualquer produção complementar dos mestrandos. No caso dos programas que mantêm mestrado e doutorado, o conjunto da produção discente foi registrada no espaço reservado à “co-autoria”.

- 9) No que tange às atividades de pesquisa, a comissão valorizou os projetos financiados por agências extra-institucionais, assim como as pesquisas — linhas e projetos — que dinamizam as propostas dos cursos ou programas, e que são, por isso mesmo, âncoras do conjunto das atividades docentes e discentes.

- 10) Não foram poucas e nem pequenas as dificuldades enfrentadas pela comissão para levar a termo o seu trabalho, algumas de natureza conjuntural, outras decorrentes de problemas que se repetem ano após anos, e já relatadas nos documentos da área de biênios anteriores, tais como: infra-estrutura, montante e qualidade das informações a serem processadas, dimensão da área e outras.

Destaque-se, entretanto, as dificuldades decorrentes da ausência de informações completas e atualizadas dos cursos/programas, guardadas nas memórias depositadas na Capes. E, de maneira muito especial, a precariedade dos dados fornecidos nos relatórios anuais. Repete-se aqui a mesma consideração da comissão que avaliou o biênio anterior: “o reiterado preenchimento lacunoso e incorreto do Execapes, por parte de muitos cursos, utilizando categorias diferentes das estabelecidas pela Capes, principalmente para o corpo docente e a produção científica, técnica e artística, com referências incompletas, registros duplicados, etc.”.

- 11) A sobrecarga de trabalho de cada membro da comissão, poderia ter sido compensada com uma composição ampliada; em compensação, seguramente, ter-se-ia enfrentado maior dificuldade em se obter o consenso e a coerência com os quais, permanentemente, a comissão trabalhou nas duas fases da avaliação, atributos indispensáveis para um grupo que tem como incumbência a avaliação de uma área de grandes proporções e disparidades.

## II. Resultados da Avaliação

### 1) Aspectos Gerais

Foram avaliados 47 cursos de mestrado e 18 cursos de doutorado; considerando-se que todos os doutorados foram criados a partir de mestrados já existentes, a avaliação incidiu sobre 29 cursos de mestrado e 18 programas de mestrado e doutorado, segundo nomenclatura adotada na área. Além desses cursos e programas, a comissão examinou dados relativos a 3 cursos de doutorado, ainda não recomendados pelo GTC da Capes, aos quais não conferiu conceitos.

Em relação ao biênio anterior, foram incorporados ao sistema de avaliação 6 mestrados (4 novos e 2 antigos) e 8 doutorados. Apenas um curso de mestrado ficou sem avaliação (SA), porque não forneceu as informações completas no Execapes de 1995. Os cursos que há anos funcionam sem recomendação (Unaerp e UCP), desta feita, puderam ser avaliados, pois forneceram informações suficientes. Destaque-se, no entanto, a precariedade das suas condições de funcionamento.

Os dados de avaliação do biênio 94/95 não são passíveis de direta comparação com os fornecidos pelo biênio anterior, em virtude da mencionada redefinição dos conceitos e da eliminação dos sinais + e -. Entretanto, à guisa de acompanhamento das avaliações, foi elaborada a Tabela I. Dela depreende-se que a descompressão dos conceitos A e B, e a resignificação do C, não produziram deslocamentos significativos, no caso do mestrado, pois houve uma diminuição de apenas 3 cursos nessas faixas, que representam, somadas, 68% do total. Em contrapartida, houve um aumento significativo de 12 Cursos classificados entre D e E (30%).

Tabela I - Distribuição dos Conceitos de Mestrado - 94/95

CONCEITO	92/93	%	94/95	%
A	8	20	6	13
B	16	39	15	32
C	11	27	11	23
D	1	2	8	17
E	1	2	6	13
SA	2	5	1	2
CN	2	5	-	-
TOTAL	41	100	47	100

No doutorado, a distribuição foi bastante alterada, particularmente, pelo aumento significativo do número de cursos. Os dados da Tabela II indicam que 3 cursos passaram de A para B e 10 novos ingressaram nesta faixa. O único curso com conceito negativo (UFRN) confirma que, sobre uma base frágil do mestrado, uma fraca tradição de pesquisa e divulgação científica, um corpo docente pouco consolidado, dificilmente se consegue sustentar a carga de um curso mais complexo como o de doutorado. Em compensação, os doutorados novos, criados sobre a base de mestrados consolidados, mostraram boas perspectivas, tanto é assim que, mesmo sem registro de produção discente, correspondem ao perfil de curso B.

Tabela II - Distribuição dos Conceitos de Doutorado - 94/95

CONCEITO	92/93	%	94/95	%
A	7	70	4	22
B	3	30	13	72
C	-	-	-	-
D	-	-	1	6
E	-	-	-	-
SA	-	-	-	-
CN	-	-	-	-
TOTAL	10	100	18	100

A Tabela III contém a distribuição dos conceitos de mestrado no biênio 94/95 em relação à época de criação dos cursos. Nela observa-se a seguinte tendência: os cursos mais antigos, criados há mais de 10 anos do período de avaliação, concentram a maior quantidade de conceitos A e B (95%), enquanto que os cursos mais recentes, criados de 1985 para cá, concentram a maior quantidade de conceitos D e E — 6 cursos em 11 ou 54% (85-90) e 6 em 7 ou 86% (91-95).

Tabela III - Distribuição dos Conceitos por Períodos de Criação dos Cursos de Mestrado - 94/95

INÍCIO	A	B	C	D	E	SA	TOTAL
65-83	6	14	7	2	-	-	29
84-91	-	1	4	4	2	-	11
92-95	-	-	-	2	4	1	7
TOTAL	6	15	11	8	6	1	47

Tabela IV - Distribuição dos Conceitos por Períodos de Criação dos Cursos de Doutorado - 94/95

INÍCIO	A	B	D	TOTAL
76-84	3	4	-	7
85-89	-	1	-	1
90-95	1	8	1	10
TOTAL	4	13	1	18

Da Tabela IV, verifica-se: 1) uma baixa incidência do conceito A (22%), sendo que a maior parte se concentra nos cursos mais antigos; 2) uma dispersão do conceito B que abrange 72% dos cursos de doutorados, o que indica que para a grande maioria dos cursos, há aspectos importantes a serem ajustados e 3) 9 dos 10 cursos, criados a partir de 1990, receberam os dois conceitos mais elevados, indicando uma tendência oposta a do mestrado.

Para obter um quadro mais completo da área, é importante verificar a distribuição dos conceitos do mestrado, no biênio 94/95, por regiões do país. A Tabela V oferece bons indicadores para

estabelecer diretrizes mais adequadas de criação, recomendação e apoio aos cursos. Nela se evidenciam três aspectos: 1) as regiões Sul e Sudeste são equilibradamente responsáveis pelas maiores concentrações dos dois conceitos mais altos e dos dois mais baixos, respectivamente, 86% e 71%; 2) 5 dos 7 cursos do Nordeste obtiveram conceitos A, B ou C, o que indica uma tendência de consolidação da pós-graduação *stricto sensu* na região e 3) os 6 cursos do Centro-Oeste estão distribuídos nas faixas C, D e E, o que sugere a necessidade de um diagnóstico mais detalhado e de âmbito institucional.

Tabela V - Distribuição dos Conceitos do Biênio 94/95, por Regiões do País - Mestrado - 94/95

REGIÃO	A	B	C	D	E	SA	TOTAL
Norte	-	-	1	-	-	-	1
Nordeste	1	2	2	1	1	-	7
Centro-Oeste	-	-	4	1	1	-	6
Sudeste	4	11	2	4	2	-	23
Sul	1	2	2	2	2	1	10
TOTAL	6	15	11	8	6	1	47

O mesmo comentário apresentado para o mestrado é válido para o doutorado, ou seja: a Tabela VI oferece indicadores para a formulação de uma política de expansão organizada deste nível, que leve em conta não somente a distribuição geográfica, mas, também, as condições de consolidação dos cursos *stricto sensu*

Tabela VI - Distribuição dos Conceitos do Biênio 94/95, por Regiões do País - Doutorado

REGIÃO	A	B	D	TOTAL
Norte	-	-	-	-
Nordeste	-	1	1	2
Centro-Oeste	-	-	-	-
Sudeste	3	10	-	13
Sul	1	2	-	3
TOTAL	4	13	1	18

## 2. Aspectos Específicos

Neste tópico serão examinados os quesitos — corpo docente, atividades de pesquisa, produção docente e discente, fluxo de alunos e estrutura curricular — e as relações entre esses quesitos e os conceitos conferidos aos cursos/programas no biênio 94/95.

No que se refere ao “Corpo Docente”, é destacável que 66% dos cursos/programas foram considerados “Muito Bom” e “Bom”; um indício de que a área está se empenhando na qualificação dos seus quadros, mas ainda mantém porcentagem relativamente alta de não-titulados no seu corpo docente. No biênio, reiterou-se o problema, anteriormente verificado, quanto à dimensão do corpo docente permanente, manifestado de modo especial pelas universidades federais, em decorrência das aposentadorias massivas. As soluções têm se dado pelo recurso a titulados disponíveis, ainda que não-vinculados à área, pela incorporação de recém-doutores e, ainda, pela manutenção dos aposentados em seus quadros.

Destaque-se o recurso a um número considerável de docentes cujas áreas de especialização não guardam afinidade com a Educação, tendência verificada, particularmente, naquelas instituições que criaram cursos em períodos mais recentes. Nesses casos, as propostas dos cursos, assim como as atividades de pesquisa e de ensino, têm espelhado a disparidade de interesses muitas vezes incompatíveis ou de difícil conciliação.

Ainda quanto ao quesito “corpo docente”, registre-se a sua relação com os conceitos obtidos pelos cursos/programas, apresentada na Tabela VII.

Tabela VII - Relação entre Conceitos e Classificação do Corpo Docente - 94/95

CONCEITO	CORPO DOCENTE				TOTAL
	MB	B	R	F	
A	5	1	-	-	6
B	9	6	-	-	15
C	2	4	5	-	11
D	-	3	4	1	8
E	-	1	1	4	6
TOTAL	16	15	10	5	46

Evidencia-se uma associação direta entre os conceitos mais elevados (A e B) e as melhores classificações do “Corpo Docente” — todos os cursos/programas que receberam esses conceitos têm corpo docente “Muito Bom” e “Bom” —, bem como uma associação forte entre os conceitos mais baixos e as classificações “Regular” e “Fraco” do “Corpo Docente”. Essa distribuição alerta para a necessidade de se dedicar especial atenção aos recursos humanos nos quais os cursos/programas estão ancorados.

Essa especial atenção a ser conferida ao “Corpo Docente” reitera-se diante dos resultados obtidos na avaliação do biênio em relação ao quesito “produção docente”: 73% da “produção docente” são considerados “Regular” (45%) e “Fraco” (28%).

Tabela VIII - Relação entre os Conceitos e Produção Docente - 94/95

CONCEITO	PRODUÇÃO DOCENTE				TOTAL
	MB	B	R	F	
A	3	2	1	-	6
B	-	7	8	-	15
C	-	-	8	3	11
D	-	-	4	4	8
E	-	-	-	6	6
TOTAL	3	9	21	13	46

Mencione-se, além disso, o fato de que as melhores produções docentes (“MB” e “B”) pertencem aos cursos/programas que obtiveram conceitos A e B. Em contrapartida, a grande concentração de produções consideradas regulares e fracas está nos cursos/programas com conceitos C, D e E.

O exame dos relatórios dos Cursos/Programas indicou algumas tendências que exigem atenção: a) as melhores produções docentes foram registradas nos cursos/programas que estão trabalhando com padrões muito bem definidos de estudos e de pesquisas em Educação; nesses, as publicações indicam o surgimento de temáticas novas e relevantes; b) a parcela considerável dos títulos registrados nos Form. H guardam pouca ou nenhuma relação com a temática educacional e c) os veículos de divulgação utilizados são predominantemente locais ou regionais.

Um outro indicador que reafirma a necessidade de se atentar para a configuração do “Corpo Docente” da área refere-se à quantidade e à qualidade das “Atividades de Pesquisa” desenvolvidas no âmbito dos cursos/programas.

No biênio 94/95, 72% daquelas atividades foram consideradas inadequadas e somente 28% adequadas.

Tabela IX - Relação entre Conceitos e “Atividades de Pesquisa” - 94/95

CONCEITO	ATIVIDADES DE PESQUISA		TOTAL
	ADEQUADO	INADEQUADO	
A	5	1	6
B	6	9	15
C	1	10	11
D	1	7	8
E	-	6	6
TOTAL	13	33	46

Chamam a atenção os seguintes dados apresentados na Tabela IX: a) a associação do conceito A com a adequação das “Atividades de Pesquisa”, 5 dos 6 cursos/programas encontram-se nessa condição; b) aqueles cursos/programas que receberam conceito B dispersam-se em relação às atividades em questão, sendo que 9 dos 15 classificados em B apresentaram inadequação e c) sobre os cursos/programas C, D e E recaem um alto índice de inadequação.

No conjunto, esses dados explicam a maior parte dos rebaixamentos conceituais ocorridos no biênio, dado o peso distintivo conferido às “Atividades de Pesquisa”.

Os dados oferecidos nos relatórios do biênio referentes à “Estrutura Curricular” e às atividades de ensino são genéricos e não permitem aferição precisa deste componente dos cursos/programas. A quase totalidade dos relatórios não fornece informações claras sobre a estrutura curricular em vigência e nem explica porque a oferta de determinadas disciplinas a cada semestre/ano. As consultas às memórias dos cursos/programas, depositadas na Capes, e aos Form. F raramente preenchem essa lacuna. Em consequência, a avaliação sobre a “Estrutura Curricular” e as atividades de ensino acabou por se pautar em tênues indicadores da suficiência das disciplinas ofertadas e da vinculação da estrutura curricular à proposta do curso. As dispersões contidas nas Tabelas X e XI — particularmente nas faixas C, D e E do mestrado — confirmam a fragilidade das informações obtidas.

Tabela X - Relação entre os Conceitos e a “Estrutura Curricular”- Mestrado - 94/95

CONCEITO	ESTRUTURA CURRICULAR		TOTAL
	ADEQUADO	INADEQUADO	
A	4	2	6
B	11	4	15
C	9	2	11
D	2	6	8
E	4	1	5
TOTAL	30	15	45

Tabela XI - Relação entre os Conceitos e a “Estrutura Curricular”- Doutorado - 94/95

CONCEITO	ESTRUTURA CURRICULAR		TOTAL
	ADEQUADO	INADEQUADO	
A	3	1	4
B	10	3	13
D	1	-	1
TOTAL	14	4	18

Destaque-se, por outro lado, que grande parte dos cursos/programas, em nome do privilégio da pesquisa, apresenta um corte brutal das disciplinas em favor de seminários e/ou “atividades”. A presença de itens como “Exame de Qualificação”, “Defesa de Tese/Dissertação”, “Atividades Individuais” e assemelhados é indicador grave da descaracterização da especificidade do componente “Estrutura Curricular” (e conseqüentes atividades de ensino) no interior das propostas dos cursos/programas. Esses problemas se agravaram significativamente em relação ao biênio

anterior; em contrapartida, não se registrou o crescimento de disciplinas/atividades comandadas por 4 ou mais professores, ponto destacado, também, na última avaliação.

Cabe ressaltar que na estrutura curricular do doutorado — um dos poucos quesitos distinguidos do mestrado, para efeito de avaliação — verifica-se um grau relativamente alto de indiferenciação em relação ao nível anterior. Poucos são os programas que demarcam as duas propostas, ainda que mantenham disciplinas/atividades compartilhadas.

Por fim, as características da “Produção Discente” e do “Fluxo de Alunos”. Registre-se, como tendência geral, o crescimento significativo das defesas de dissertações de mestrado. Parte considerável dos cursos conseguiu evidenciar mudanças positivas no biênio exatamente nesse aspecto, indiscutivelmente importante para a área. No doutorado, a produção discente apresentou índices muito diferenciados; entre os cursos mais tradicionais, alguns dobraram ou triplicaram o número de teses defendidas, enquanto outros se limitaram a levar 1 a 2 doutorandos à defesa.

Seguramente, contribuíram para o incremento da produção discente as exigências interpostas pelas agências de fomento, bem como auxiliaram na redução do tempo médio de titulação e na maior racionalidade no fluxo dos alunos, itens que, no entanto, exigem ainda muita atenção.

Registre-se, em contrapartida, que há indicadores de que a qualidade e a relevância dessa produção, no que refere às dissertações e teses, não estejam sendo beneficiadas pelo encurtamento de prazos. Considerando-se que à “vinculação com a proposta do curso” foi conferido peso bastante inferior do que à “quantidade de dissertações e teses defendidas X corpo discente”, número considerável dos cursos que obtiveram na produção discente “Muito Bom” e “Bom” indiciam problemas de qualidade, relevância, bem como de vinculação com a proposta do curso (Cf. relação dos conceitos com a “produção discente” nas Tabelas XII e XIII).

Considerando-se que os resultados da formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* devem ser dimensionados, privilegiadamente, por meio das dissertações e teses, certamente os problemas captados nos quesitos anteriores (“Atividades de Pesquisa”, “Produção Docente” e “Estrutura Curricular”) devem estar impactando negativamente aquela formação, posto que a área manifesta dificuldades de acomodar duas tendências opostas ou pelo menos de difícil conciliação em curto espaço de tempo: implementar pesquisa, formar quadros de pesquisadores e docentes de alto nível, ao mesmo tempo que acelerar e intensificar as titulações. Há elementos dispostos no biênio, agregados ao que já vinham sendo registrados nos períodos anteriores, que permitem inferir que o proclamado privilégio das atividades de pesquisa não está surtindo suficientes e satisfatórios resultados.

Tabela XII - Relação entre os Conceitos e a “Produção Discente” - Mestrado - 94/95

CONCEITO	PRODUÇÃO DISCENTE				TOTAL
	MB	B	R	F	
A	4	2	-	-	6
B	2	8	4	-	14
C	1	3	5	2	11
D	-	2	3	2	7
E	-	1	-	2	3
TOTAL	7	16	12	6	41

Tabela XIII - Relação entre os Conceitos e a “Produção Discente” - Doutorado - 94/95

CONCEITO	PRODUÇÃO DISCENTE				TOTAL
	MB	B	R	F	
A	2	2	-	-	4
B	-	6	2	2	10
D	-	-	-	1	1
TOTAL	2	8	2	3	15

Merece destaque, por fim, que muitos cursos/programas deixaram de registrar a “Produção Discente”, que se acrescenta às dissertações e teses: artigos, livros e outros.

Ressalte-se, por outro lado, que os registros das publicações discentes de natureza acadêmico-científica são bem maiores e mais significativos entre os 18 programas que mantêm o mestrado e o doutorado, o que indica a origem dessa produção entre os doutorandos.

### III. Balanço Geral e Perspectivas da Pós-Graduação na Área:

1) Nota-se uma sensível melhora no nível de titulação do corpo docente; apesar de alguns cursos antigos e muitos dos novos contarem com mestres entre seus docentes, a dependência dos não-doutores vai se fazendo cada vez menor. Em compensação, o biênio foi marcado pela grande presença de recém-doutores e pela aposentadoria de um número significativo de quadros docentes experientes. A estabilização do corpo docente permanente, problema que afeta número considerável dos cursos/programas, dependerá de boas estratégias a serem acionadas nos seus âmbitos, mas, principalmente, dos investimentos que as Instituições fizerem na área.

Uma estratégia a ser evitada é a de incorporação de professores titulados em áreas pouco ou nada vinculadas à Educação e, em particular, à(s) temática(s) privilegiadas nas propostas dos cursos/programas. A presença desses professores pode aliviar as pressões de curto prazo, mas a médio e longo prazos acaba por produzir desarranjos naquelas propostas e justaposições de interesses.

2) Merecem especial atenção os cursos que já nasceram como produto da somatória de titulados de diferentes e muitas vezes díspares origens acadêmicas. Nesses casos, os anos de existência têm confirmado que a proposta de “interdisciplinaridade” serve mais como justificativa para um compósito mal-articulado de interesses e, quando muito, de projetos de estudos e pesquisas não-facilmente articuláveis. É preocupante que o padrão desses cursos, nascidos a partir da segunda metade dos anos 80, se reproduza em cursos mais recentes.

3) Muito diferente é a situação de cursos que também são enquadrados entre os “interdisciplinares”, mas cujo problema se deve, predominantemente, a uma inadequada inserção na área da Educação. A sugestão de avaliação desses cursos por consultores *ad hoc* credenciados não parece ser suficiente para resolver problema que é de ordem estrutural. Casos como o do curso de Distúrbios da Comunicação, da PUC/SP, o CEFET/MG e, por razões diferenciadas, o de Educação do Indivíduo Especial da UFSCar devem ser resolvidos de maneira mais radical, o que inclui a redefinição da área de inserção, solução já integral e explicitamente sugerida ao curso de Distúrbios e, parcialmente, ao CEFET/MG.

4) Nos cursos/áreas de ensino das ciências (Física, Matemática) e Educação Matemática os resultados têm sido desiguais; mais satisfatórios nos casos em que a participação dos docentes nas associações científicas e a interlocução com a comunidade acadêmica da área, em geral, e da subárea, em particular, têm sido regular e equilibrada. Ressalte-se, entre eles, a área de ensino de ciências da UFSC e o programa de Educação Matemática da Unesp/RC. Os resultados menos satisfatórios se revelam em cursos como o de ensino de ciências (Modalidade Física) cujos contatos com a área, por meio dos seus fóruns científicos, seus veículos de divulgação etc. são quase nulos. Para os outros dois cursos que se enquadram nessa modalidade, ensino da Matemática da PUC/SP e Educação Matemática, da Universidade Santa Úrsula, são necessárias ações de natureza diversa.

5) Há de se atentar para a gravidade do estado da investigação nos cursos e programas de pós-graduação da área considerando-se que, desde a avaliação do biênio 90-91, proclama-se o alto investimento em atividades de pesquisa, aliás, em nome das quais foram reduzidas as atividades de ensino e as cargas curriculares. Mas a situação real é: número relativamente baixo de pesquisas em andamento, poucos financiamentos de agências de fomento e pequenos resultados científicos tornados públicos por meio de artigos, relatórios de pesquisa e outros.

À luz dos elementos que foram dispostos pela avaliação do biênio, é imprescindível redimensionar as propostas de organização acadêmica dos cursos e programas de pós-graduação da área. Destacadamente, há de se alertar para a necessidade de se buscar alternativas para um bom e

saudável equilíbrio entre o desenvolvimento da pesquisa e as atividades de ensino, indispensáveis não-somente para a formação de bons pesquisadores, mas, também, dos atuais e futuros docentes das IES e dos próprios programas de pós-graduação em Educação. A supervalorização das “atividades” e a minimização das disciplinas, acompanhada da descaracterização do seu significado não têm se revelado a melhor alternativa, a se pensar nos seus efeitos de médio e longo prazo.

- 6) Necessário se faz que os cursos de doutorado ganhem traços distintivos. A homogeneização do doutorado e do mestrado tende a resultar na subordinação dos planos de estudos dos doutorandos aos dos mestrandos. Os dados fornecidos pelos cursos mais consolidados evidenciam que a integração dos dois grupos discentes por meio de atividades de pesquisa tem produzido melhores resultados do que a integração pelos planos de estudos.
- 7) Complementar às ações a serem empreendidas no âmbito da pesquisa, é indispensável que sejam estimuladas publicações em periódicos de arbitragem de alcance nacional.
- 8) Os cursos que se integraram ao sistema de avaliação da Capes, mas não conseguiram recomendação do CTC, devem ter a situação resolvida ainda no ano de 1996. Nomeadamente: Unaerp e UCP.
- 9) O quadro geral da pós-graduação da área, no biênio, mostra que se faz urgente um estudo detalhado da distribuição dos cursos de mestrado e de doutorado nos âmbitos regionais e nacional, acompanhado de projeções sobre as demandas reprimidas, bem como sobre as áreas temáticas e campos de investigação novos que deveriam ser dinamizados e apoiados. Diagnósticos e projeções como as que estão sendo sugeridas poderiam servir de base para uma proposta da área junto à Capes de uma política de expansão ordenada.

A maioria dos cursos de mestrado criados nos últimos 4 anos não apresenta alternativas e propostas novas consistentes e desafiadoras. São frágeis nas suas bases e espelham, em regra, de forma empobrecida, os cursos já existentes. A consulta às documentações desses cursos, disponíveis na Capes, sugere que suas condições de funcionamento e suas concepções são muito semelhantes a de outros que, acertadamente, não foram recomendados, nos últimos anos. Esses resultados contraditórios sinalizam para o fato de que a área está perdendo o consenso benéfico que produziu a um certo momento sobre os critérios de aferição das condições necessárias para o bom funcionamento de um curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Alertam, também, para a necessidade de um balanço mais global da área, os convênios cujos resultados são duvidosos, posto que marcados por laços de dependência de difícil superação e pela sobrecarga de trabalho dos docentes pertencentes aos cursos/programas mais consolidados. O quadro que se configura com os convênios pede muita cautela, pois pode vir a se repetir nas propostas futuras de cursos interinstitucionais, mesmo consideradas as regras em pauta.

**Coordenadora:**

MIRIAN JORGE WARDE - PUC/SP

**Consultores:**

ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA - UFRJ  
ANTONIO JOAQUIM SEVERINO - USP  
EURIZE CALDAS PESSANHA - UFMS  
LUCÍOLA LICINIO DE CASTRO P. SANTOS - UFMG  
MARCO ANTONIO MOREIRA - UFRGS  
NILTON BUENO FISHER - UFRGS  
ROBERT EVAN VERHINE - UFBA

## FILOSOFIA

Os membros da Comissão de Consultores da área de Filosofia, professores doutores Balthazar Barbosa Filho (UFRGS), Danilo Marcondes de Souza Filho (PUC-Rio), Milton Meira do

Nascimento (USP), Nelci Nascimento Gonçalves (UFPB), Oswaldo Giacóia Jr. (Unicamp), sob a presidência do professor doutor Ivan Domingues (UFMG), reuniram-se na CAPES, em Brasília, nos dias 25 e 26 de abril e 10 a 13 de junho de 1996, procedendo à avaliação dos cursos de pós-graduação em Filosofia.

Além das análises específicas constantes nos formulários referentes à situação de cada curso, os membros da comissão destacam os seguintes tópicos que nortearam a avaliação:

#### 1 - Perfil dos Cursos

- O curso A apresenta um corpo docente altamente qualificado e uma produção docente e discente de excelência.
- O curso B possui um número suficiente de docentes permanentes bem qualificados e em dedicação exclusiva, com área de concentração bem estruturada e com boa produção docente e discente.
- O curso C conta com pequeno número de docentes permanentes em dedicação exclusiva, com área de concentração bem estabelecida e produção docente e discente satisfatória ou regular.
- O curso D é aquele que não consegue oferecer uma formação adequada em pesquisa, com produção docente insatisfatória e com a maioria das dissertações e teses de qualidade insuficiente.
- O curso E é aquele que, a juízo da comissão, não reúne condições para conferir grau de mestrado ou de doutorado em Filosofia, não podendo, pois, ser credenciado.

#### 2 - Diretrizes Gerais da Avaliação

As diretrizes gerais da avaliação, idênticas às que orientaram o trabalho das comissões anteriores, são:

- a) Especificidade filosófica das áreas de concentração, disciplinas, linhas e projetos de pesquisa, das publicações docentes, eventos, dissertações e teses.
- b) Formação e titulação especificamente filosóficas do corpo docente bem como coerência entre as especializações e a estrutura geral do curso.
- c) Qualidade, regularidade e quantidade da produção científica.
- d) Análise das dissertações e teses a partir de amostragem significativa.
- e) Adequada estrutura de apoio bibliográfico refletida em bibliotecas dotadas de um acervo que contemple pelo menos os autores clássicos e as revistas filosóficas mais significativas.
- f) Equilíbrio na distribuição da carga didática e entre a docência e a pesquisa, bem como distribuição igualmente equilibrada da produção entre os docentes.
- g) Relação adequada orientando/orientador, do ponto de vista quantitativo.
- h) Adequada infra-estrutura administrativa que garanta o bom andamento de todas as atividades, que propicie apoio à docência e à pesquisa e permita acompanhamento, coleta e organização dos dados, o que deverá refletir-se nos relatórios enviados à CAPES.

#### 3 - Critérios e Ponderações

A Comissão responsável pela avaliação da subárea Filosofia no biênio 1994-95 adotou e adaptou os seguintes critérios e ponderações sugeridos pela CAPES. Sua aplicação ficou sempre subordinada à análise da qualidade da produção científica dos programas, enfatizando-se sua coerência e pertinência filosóficas.

### Critérios para Avaliação - Área de Filosofia

I - Caracterização do Corpo Docente	M	D
Dimensão do Corpo Docente	15	
Qualificação do Corpo Docente	80	
Relação Orientando/Orientador	5	
II - Atividades de Pesquisa	M	D
Quantidade de Linhas de Pesquisa Ativas e Projetos	20	
Adequação das Linhas e Projetos de Pesquisa em relação à proposta do Curso	80	
III - Produção Docente	M	D
Qualidade do Veículo de Divulgação	50	
Quantidade	10	
Regularidade (Frequência)	10	
Distribuição por Docente	20	
Vinculação com a Proposta do Curso	10	
IV - Estrutura Curricular	M	D
Quantidade de Disciplinas Oferecidas	30	20
Adequação em Relação à Proposta do Curso	70	80
V - Produção Discente	M	D
Quantidade Dissertação Aprovada/Corpo Discente	50	35
Vinculação com a Proposta do Curso	50	60
Co-Autoria com Docentes	-	5
VI - Fluxo de Alunos	M	D
Tempo médio de titulação (36 meses para mestrado, 60 meses para doutorado)	70	70
Quantidade de bolsistas que abandonaram o curso (10% de evasão tolerável)	30	30

#### 4 - Situação da Área de Filosofia

##### 4.1 - Áreas e Linhas de Pesquisa

Apesar da tendência a uma maior especificidade filosófica da produção docente e discente, constata-se ainda a persistência de alguns programas com pesquisas, dissertações e teses não pertinentes ao campo próprio da filosofia.

A opção por áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos e, em consequência, dissertações e teses distantes da estrita tradição filosófica não pode excluir uma sólida formação clássica, bem como o uso da metodologia específica que caracteriza o trabalho filosófico.

Alguns programas de pós-graduação ainda não observam a absoluta necessidade de preservar a especificidade do trabalho filosófico. Tal inobservância ameaça a qualidade da própria área, na medida em que mestres e doutores egressos desses programas, pouco afinados com os parâmetros da tradição filosófica, passam a desenvolver suas atividades profissionais em cursos incipientes, reproduzindo, assim, a mesma deficiência.

Reiteramos o reconhecimento das comissões anteriores de que houve certo esforço, por parte de alguns programas, para caracterizar com mais nitidez a especificidade de suas áreas de concentração. Julgamos, no entanto, que os resultados até aqui atingidos ainda não são inteiramente satisfatórios. Destacamos, em especial, que as reformulações de alguns programas foram meramente nominais, sem tradução efetiva no trabalho dos cursos e na sua produção.

##### 4.2 - Publicações

Apesar de ter aumentado, o volume de publicações de bom nível sobre temas e autores clássicos da filosofia continua reduzido. A proporção entre a quantidade das publicações e o número de docentes qualificados em exercício nos programas ainda fica aquém do que se espera, mesmo nos considerados de excelência.

Alguns cursos insistem em apresentar nos relatórios um número de publicações não-filosóficas, cujo volume, em relação ao das específicas, ameaça a identidade da subárea.

Por outro lado, registram-se publicações em órgãos de pouca qualificação científica e de estrito alcance local.

Mantêm-se as dificuldades relativas à circulação da produção, o que se reflete na má distribuição das revistas no País.

#### 4.3 - Intercâmbio

Houve melhorias localizadas no intercâmbio entre os programas no biênio considerado. A esse respeito, cumpre assinalar que:

- a) persiste a inexistência de um sistema nacional de intercâmbio, contando a área apenas com iniciativas isoladas. A promoção de congressos, simpósios e conferências, pela qual se destacam certos programas, é mecanismo de integração da comunidade filosófica nacional, devendo, portanto, ser incentivado;
- b) a área não está ainda suficientemente integrada e coesa na busca de alguns objetivos básicos que reflitam a identidade de seu perfil e a sua projeção no contexto cultural do país. Verificam-se, por enquanto, apenas esforços localizados nesse sentido.

#### 4.4 - Titulação dos Alunos

Embora a titulação de mestres e doutores tenha atingido um patamar adequado do ponto de vista quantitativo, a comissão constata heterogeneidade na qualidade dos trabalhos aprovados.

A comissão entende que, embora mantendo a pluralidade temática própria do trabalho filosófico, a formação específica, com ênfase em temas e autores clássicos, deve se refletir nas teses e dissertações, tanto do ponto de vista do método quanto do conteúdo, sob pena de se incorrer no risco de descaracterização da área.

Por outro lado, a comissão constata em alguns programas o empobrecimento da bibliografia utilizada (uso de traduções nem sempre confiáveis, recurso a obras de qualidade duvidosa, etc.) e um alarmante descuido com o emprego da língua portuguesa.

#### 4.5 - Maturidade e Consolidação da Área

Embora consolidada a área — dados o número expressivo de centros de excelência, o progresso qualitativo e quantitativo na produção docente e na titulação —, a integração da comunidade filosófica, manifestada em congressos e colóquios, permanece frágil nos últimos biênios.

Para efetiva consolidação da área, é imperioso que a comunidade proponha objetivos mais ambiciosos, no sentido de aperfeiçoar as atividades docentes e de pesquisa, tais como a internacionalização da avaliação, a indexação das revistas filosóficas do País, etc.

#### 5 - Avaliação da Área

A avaliação relativa ao biênio 1992-1993 foi a seguinte:

	<b>M</b>	<b>D</b>
USP	A	A
UFRJ	A	A
Unicamp	A	A
UFRGS	A	A
UFMG	A	CN
PUC-RJ	A	A
PUC-SP	B-	
PUC-RS	B-	
UGF	D+	E
UFJF	E	
UFPE	D	
UFPB	C+	
UFSCAR	B-	
UFSM	C	
Pucamp	C	

A avaliação relativa ao biênio 1994-1995, desta vez por recomendação da CAPES, sem os subconceitos + e -, chegou aos seguintes resultados:

	<b>M</b>	<b>D</b>
USP	A	A
UFRJ	A	A
Unicamp (Filosofia)	A	A
Unicamp (Lógica)	A	A
UFRGS	A	A
UFMG	A	CN
PUC-RJ	A	A
PUC-SP	B	
PUC-RS	B	
UGF	D	D
UFJF	D	
UFPE	D	
UFPB	C	
UFSCAR	B	
UFSM	SC	
Pucamp	D	
UFGO	CN	
UERJ	CN	

Com respeito aos quadros acima, convém assinalar que o perfil de um curso é descritivo e a avaliação, comparativa. Assim, um curso pode melhorar internamente e cair na avaliação: a média dos programas pode ter tido uma evolução mais rápida do que a do curso em questão.

#### 6 - Conclusão

A comissão julga que a área apresenta três dificuldades básicas:

- a) Embora um dos programas do Nordeste apresente condições efetivas de sustentar e consolidar um curso de mestrado em Filosofia, a pós-graduação de excelência do País continua a se fazer em seis centros, cinco dos quais no eixo Rio de Janeiro-São Paulo, um em Minas Gerais e um no Rio Grande do Sul.
- b) Alguns programas continuam a sustentar atividades e a produzir resultados que não se caracterizam pela especificidade filosófica.
- c) Verifica-se com freqüência uma disparidade inaceitável na qualidade da produção discente dentro de um mesmo programa.

#### 7 - Recomendações

- a) É indispensável manter e elevar os padrões de qualidade alcançados pelos cursos julgados excelentes.
- b) A total consolidação e ampliação da comunidade filosófica nacional requer aumento expressivo no intercâmbio regular e amplo entre os programas.
- c) É necessário que a CAPES forneça recursos para a identificação dos periódicos filosóficos nacionais, visando à sua classificação e indexação.
- d) Uma inequívoca formação filosófica, com ênfase em temas clássicos deve ser preservada, mesmo quando as áreas e as pesquisas não os contemplem especificamente.
- e) Salvo em casos absolutamente excepcionais, exige-se dos pretendentes ao doutorado formação filosófica específica.
- f) Para maior rigor e objetividade dos julgamentos, recomenda-se que as bancas examinadoras de mestrado e doutorado contem sempre com a presença de especialista externo à instituição à qual pertence o programa.

- g) Cada programa deverá enviar à CAPES o conjunto das teses e dissertações defendidas ao longo do biênio, a fim de que sejam examinadas por consultores *ad hoc*.
- h) Cada programa deverá enviar à CAPES a produção científica mais relevante de seus docentes, a fim de que seja examinada por consultores *ad hoc*.
- i) A comissão de avaliação considerará preferencialmente os artigos dos docentes e pesquisadores publicados em periódicos de reconhecida qualificação científica e de alcance nacional ou internacional.
- j) Recomenda-se que o Formulário F seja adequadamente utilizado para uma exposição objetiva da situação atual do curso e de suas perspectivas futuras, que permita uma melhor avaliação qualitativa de suas atividades.
- l) Tendo a comissão examinado algumas teses de doutorado de má qualidade e considerando a importância do título, recomenda rigor especialíssimo na outorga desse grau.

Todas as decisões desta comissão foram adotadas por unanimidade.

**Coordenador:**

IVAN DOMINGUES - UFMG

**Consultores:**

NELCI DO NASCIMENTO GONÇALVES - UFPB/J.P.

OSWALDO GIACOIA JÚNIOR - Unicamp

MILTON MEIRA DO NASCIMENTO - USP

DANILO MARCONDES DE S. FILHO - PUC-RIO

BALTHAZAR BARBOSA FILHO - UFRGS

## GEOGRAFIA

### 1 - Visão Geral

É importante registrar, inicialmente, que a área de Geografia teve dois novos cursos implantados no biênio 1994/95, o de mestrado em Geografia da Universidade Federal de Goiás (agosto/95) e o de mestrado em Geografia da Universidade Federal da Bahia (março/94), atendendo a expressivas demandas da região Centro-Oeste e da região Nordeste.

Entretanto, torna-se necessário destacar que a área de Geografia, hoje com 11 cursos de mestrado e 4 de doutorado, ainda é pequena em relação às suas potencialidades, e quando comparada a outras áreas. A História, por exemplo, conta com 21 cursos de mestrado e 11 de doutorado, e a Geologia conta com 34 de mestrado e 24 de doutorado. Por outro lado, a demanda qualificada de novas matrículas não tem sido plenamente atendida pelos cursos já existentes, alguns deles já com número bastante elevado de alunos, nos dois níveis.

Portanto, há carência de novos cursos de pós-graduação, que poderão ser implantados a partir de cursos de especialização, desde que preenchidas as exigências de qualidade, no que diz respeito a quadros docentes e a condições de infra-estrutura, em especial em regiões ainda não atendidas, como a região Norte, e abordando temáticas não contempladas prioritariamente pelos cursos existentes, como a questão amazônica, incorporação de novas tecnologias, relações internacionais, etc. O apoio das agências financiadoras, e em especial da CAPES, que poderia liderar ações neste sentido, é fundamental no processo de crescimento da área da Geografia. Todo esse trabalho deve ser feito de forma integrada aos esforços da Anpege — Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, cuja recente criação é de grande importância para o desenvolvimento da área.

Os principais problemas dos cursos, registrados nas fichas de avaliação respectivas, compreendem:

- problemas no dimensionamento e na qualificação do corpo docente;
- limitação geral da produção científica dos docentes, situando-se a produção de vários cursos abaixo de um artigo/docente/ano, o que, em muitos casos, está relacionado às dificuldades de atualização dos periódicos geográficos;
- muito pequena produção científica dos docentes publicada no exterior;
- problemas na estruturação de linhas e projetos de pesquisa, bem integrados aos objetivos do curso;
- excesso de projetos individuais de pesquisa, expressando as dificuldades em implementar projetos institucionais de pesquisa;
- elevado tempo médio de titulação de mestrandos e doutorandos, ocorrendo, por outro lado, uma diferença muito pequena de tempo de titulação entre os dois níveis.

## 2 - Recomendações

Avaliando o biênio 1994/95 e refletindo sobre as tendências a médio prazo visando à expansão quantitativa e qualitativa da área, a comissão propõe as seguintes recomendações:

- divulgar mais amplamente e aumentar o aproveitamento, pela área, do Programa de Absorção de Recém-Doutores, bem como o de professores visitantes;
- ampliar a cooperação interinstitucional de modo a contribuir para a superação de dificuldades nas áreas do ensino e pesquisa;
- incentivar os programas de pesquisa e pós-graduação em Geografia a implementar, periodicamente, medidas de auto-avaliação, comparando os resultados com os da CAPES, estabelecendo planos de melhoria e/ou desenvolvimento envolvendo as agências de fomento;
- discutir, com a Anpege, uma política para o desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação em Geografia no Brasil, envolvendo diferentes estratégias no que concerne a novos cursos, cooperação interinstitucional e internacional, captação de recursos, publicações, formação de pessoal no País e no exterior, etc.

## 3 - Avaliação do Processo de Avaliação

A comissão destaca o grande salto tecnológico do sistema de avaliação da CAPES, com relação a anos anteriores. O esforço de informatização é muito pertinente e a infra-estrutura em material e em recursos humanos tem sido favorável.

Entretanto, como ocorre em toda nova iniciativa de porte, é preciso superar novas dificuldades.

É fundamental homogeneizar a coleta de informações por meio dos formulários. Por exemplo, é necessário separar a produção discente e docente, e definir de forma eficiente a contagem da produção dos docentes que atuam em duas ou mais instituições. Na área da produção discente, impõe-se uma classificação envolvendo dissertações, teses e outras formas de produção científica. Quanto à produção docente, por outro lado, no nosso entender, quando um programa conta com um docente vinculado a outra instituição, sua produção científica só deverá ser registrada — e portanto computada — na instituição em que foi efetivamente desenvolvida.

### **Coordenador:**

SYLVIO CARLOS B. DE MELO E SILVA - UFBA

### **Consultores:**

LUIZ FERNANDO SCHEIBE - UFSC

MARIA DO CARMO CORREIA GALVÃO - UFRJ

## HISTÓRIA

### 1 - Composição da Comissão

A comissão de avaliação da área de História, formada pelos professores Margarida de Souza Neves (PUC-Rio e UFF: coordenadora), Afonso Carlos Marques dos Santos (UFRJ e UERJ), Maria Antonieta Antonacci (PUC/SP), Maria Helena Rolim Capelato (USP) e Sílvia Regina Ferraz Petersen (UFRGS) (consultores), foi indicada pela coordenadora de área, seguindo estritamente os votos dos programas de pós-graduação do país, que fizeram suas indicações tendo como referência os critérios definidos pelo Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em História. O Fórum deliberou que os critérios básicos para a definição dos membros da comissão eram o conhecimento do conjunto da área e dos programas existentes, a experiência em pós-graduação e pesquisa e a capacidade de representar a área como um todo e não um tipo de IES em particular (federal, estadual ou privada), uma dada região ou campo específico de conhecimento histórico.

### 2 - Etapas de Trabalho da Comissão

A comissão desenvolveu seu trabalho em três etapas. A primeira etapa teve início na reunião convocada pela CAPES e que teve lugar em Brasília, nos dias 25 e 26 de abril. Dela participaram os quatro consultores, a coordenadora e, como observador externo, o professor Fernando Devoto, do Instituto Ravignani da Universidade de Buenos Aires (Argentina).

Nessa primeira reunião, a comissão definiu o perfil do curso A (ver documento “Perfil do curso A”) para a área, tendo como referência o documento “Perfil do curso A” da CAPES, o documento da grande área e as especificidades da área de história. Definiu igualmente os critérios de análise e avaliação dos relatórios dos programas. Decidiu que cada programa seria analisado por dois avaliadores entre os quais não se encontraria a coordenadora da comissão, uma vez que, por decisão da CAPES, a coordenadora da comissão deveria presidir a avaliação mas não atuar como avaliadora de nenhum programa em particular, para que pudesse atuar, caso necessário, como instância de recurso. A comissão decidiu que a coordenadora leria os relatórios dos programas, mas que a análise e julgamento seriam efetuados pelos consultores, ainda que com a presença e a moderação da coordenadora.

Os critérios definidos pela comissão para a avaliação assumiram basicamente os critérios da ficha de avaliação da CAPES, mas introduziram algumas especificações e modificações no sentido de contemplar as especificidades da área. A comissão decidiu não atribuir pesos diferenciados aos vários quesitos e itens de avaliação, pois considerou que a ponderação diferenciada dos itens e quesitos da ficha de avaliação não permitiria cruzar critérios quantitativos e qualitativos para a avaliação, nem possibilitaria operar com diferenças por vezes significativas entre programas.

A partir dessa primeira reunião, cada consultor deu início à análise dos relatórios dos programas que lhe foram atribuídos, utilizando como instrumentos a “Memória do Programa”, fornecida pela CAPES, a ficha de avaliação da CAPES complementada pela definição dos critérios da área e os documentos da CAPES, da grande área e da área de História relativos ao perfil do curso A.

A segunda etapa teve início com uma reunião extraordinária realizada pela comissão em São Paulo, no sábado, dia 1º de junho.

Nesta reunião a comissão fez uma revisão de alguns dos critérios definidos na reunião de abril em Brasília (por exemplo, critérios que diziam respeito a diferença de tempo de titulação entre bolsistas e não-bolsistas ou ao emprego das taxas de bancada e taxas acadêmicas, para cuja avaliação os formulários EXECAPES não fornecem elementos), discutiu problemas de avaliação encontrados e realizou um “laboratório”, discutindo em detalhe a aplicação dos critérios à avaliação de um dos programas, com o objetivo de criar parâmetros comuns para a avaliação e um entendimento consistente e comum dos critérios definidos. Esta reunião foi muito proveitosa e sugere-se à CAPES estudar a possibilidade de torná-la uma possibilidade oferecida às diversas comissões.

A terceira etapa teve lugar na semana de avaliação em Brasília, do dia 10 ao dia 15, e chega à sua conclusão com este relatório. Desta etapa participaram os cinco professores que compõem a comissão e, até o dia 13 de junho, também o observador externo, professor Fernando Devoto.

Durante a terceira etapa de trabalho, a comissão fez as correções necessárias ao documento “Perfil do curso A”; redigiu em duplas uma primeira versão das fichas de avaliação dos 20 programas, realizou reuniões plenárias para a leitura e discussão de cada ficha de avaliação de programa; atribuiu os conceitos aos cursos do país levando em conta a avaliação detalhada de cada curso e a avaliação do conjunto da área; redigiu as fichas de avaliação definitivas e as recomendações aos programas e à CAPES.

### 3 - Método e Instrumentos de Trabalho

A comissão definiu, durante a primeira etapa do trabalho, os 17 quesitos (que aparecem em itálico na listagem abaixo) que presidiriam a avaliação de cada programa, uma vez atribuído a cada quesito conceitos MB (muito bom), B (bom), R (regular) e F (fraco), mesmo para aqueles que na ficha da CAPES apareciam avaliados apenas como “adequado” ou “inadequado” e atribuiu um equivalente numérico a esses conceitos de acordo com a seguinte escala:

MB = 10,00
B = 7,50
R = 5,00
F = 2,50

A definição dos quesitos e itens deu origem a um instrumento específico da área, denominado “ficha de avaliação da área de História”, que reproduzimos a seguir, e que foi preenchido por cada um dos dois avaliadores de cada programa, tanto no que diz respeito ao conceito quanto nos comentários, justificando a atribuição do conceito, e que procuraram ser detalhados e consistentes.

#### Ficha de Avaliação da Área de História

*\* A ficha de avaliação específica da área de história foi utilizada como complemento da “Ficha da CAPES” comum a todas as áreas e, como sua especificação, para a área de História.*

#### 1 - Características do Programa

(Este critério não consta da ficha de avaliação da CAPES e foi considerado básico para a área, aparecendo sempre, na avaliação de cada programa, no início da justificativa do conceito global.)

- *Identidade, organicidade e coerência do Programa*, tendo como referência a área de concentração, as linhas e projetos de pesquisa, a estrutura curricular, a formação do corpo docente e a produção docente e discente, bem como a relação entre estes elementos que conformam um programa.

#### 2 - Características do corpo docente

##### 2.1 - Dimensão:

*Dimensão do corpo docente permanente*; dedicação do corpo docente (regime de trabalho); relação entre o regime de trabalho dos docentes e a distribuição de atividades de aulas, de orientação, de pesquisa e de administração) e situação do curso em relação aos professores visitantes e participantes.

## 2.2 - Qualificação:

*Qualificação do corpo docente permanente*, diversificação da procedência da titulação dos docentes (exogenia), composição do corpo docente permanente (relação entre a área de especialização e produção do professor e a área de concentração e linhas de pesquisa do curso).

## 2.3 - Orientação:

*Relação orientador/orientando*: não-dependência de professores visitantes ou participantes como orientadores; média de orientandos por orientador não inferior a 8 e não superior a 10 para um mesmo orientador; distribuição equilibrada do número de orientandos por orientador entre os docentes permanentes do programa.

## 3 - Atividades de Pesquisa

### 3.1 - Quantidade de linhas de pesquisa ativas e projetos em desenvolvimento:

*Quantidade de linhas e projetos de pesquisa em relação ao corpo docente permanente*: apenas um professor ou um projeto de pesquisa não devem constituir uma linha de pesquisa; um mesmo professor não deve participar de mais de dois projetos de pesquisa simultaneamente; os projetos devem especificar o número de discentes (de pós-graduação e de graduação envolvidos; devem especificar igualmente o apoio das agências de fomento aos diferentes projetos.

### 3.2 - Adequação das linhas e projetos de pesquisa à proposta do curso:

Adequação do conceito de projeto de pesquisa aos projetos cadastrados: o que aparece cadastrado como projeto de pesquisa deve configurar efetivamente projeto orientado à produção acadêmica original e não atividades de outra natureza; coerência das linhas de pesquisa com a proposta acadêmica do curso e com os diferentes projetos a elas vinculados; consistência acadêmica das linhas de pesquisa e dos projetos.

## 4 - Produção Docente

- *A ficha da CAPES propõe, como primeiro item deste quesito, a “qualidade do veículo de divulgação”. A comissão avaliou a qualidade acadêmica da produção, e não prioritariamente a do veículo de divulgação, até porque a área não tem um “ranking” de publicações que possa servir de instrumento para a avaliação do veículo de divulgação.*

4.1 - *Qualidade da produção docente*: valorização de livros, capítulos de livros e artigos que publiquem resultados de pesquisa substantiva; exogenia: a produção não deve se restringir apenas às publicações do próprio programa; quando possível, avaliar se as publicações expressam diálogo com temas, metodologia e perspectivas teóricas relacionados com a produção historiográfica atualizada e não se restringem a questões pontuais ou localistas; a produção de divulgação é importante, mas não tem o mesmo peso que a produção acadêmica; a produção do programa deve traduzir a interação com a comunidade nacional e internacional de historiadores (participação em congressos, etc.).

4.2 - *Quantidade compatível com o corpo docente.*

4.3 - *Regularidade*: frequência e abrangência de várias modalidades de produção acadêmica e de produção técnica.

4.4 - *Distribuição por docente*: equilíbrio na distribuição da produção científica e técnica pelos vários docentes.

4.5 - *Vinculação com a proposta do curso.*

## 5 - Estrutura Curricular

5.1 - *Quantidade de disciplinas oferecidas e ministradas* e sua relação com o quantitativo do corpo docente e discente (o número absoluto não é índice de qualidade do programa, mas sim sua relação com o número de professores e de alunos cursando disciplinas).

5.2 - *Adequação à proposta do curso*: coerência entre a proposta do curso, as linhas de pesquisa e as disciplinas oferecidas; abrangência das disciplinas oferecidas (não é adequado que o curso ofereça apenas disciplinas temáticas ligadas aos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos docentes e deixe de oferecer disciplinas de caráter teórico metodológico, sobre temas mais abrangentes ou de caráter historiográfico); possibilidade de circulação dos docentes pelas disciplinas; seletividade no ingresso do curso.

## 6 - Produção discente

6.1 - *Quantidade de dissertações e teses defendidas* em relação ao corpo discente matriculado só em tese.

6.2 - *Vínculo das teses e dissertações com a proposta do curso*.

6.3 - *Produção discente avaliada por publicações e participação em congressos e outros eventos acadêmicos*: (o item 3 da ficha de avaliação da CAPES “co-autoria com docentes”, válido apenas para o doutorado, foi substituído por este item, válido tanto para o mestrado quanto para o doutorado).

## 7 - Fluxo do corpo discente

7.1 - *Fluxo discente* avaliado pela comparação entre o tempo de titulação do biênio 92/93 com o biênio 94/95 como um indicativo do processo de adequação ao prazo CAPES; percentual de alunos titulados nos prazos da CAPES (30 meses para o mestrado e 48 meses para o doutorado); média de tempo de titulação; tempo médio e tempo mínimo para a defesa de teses e dissertações.

Além desse primeiro instrumento, a área dispunha de um segundo instrumento, cujo objetivo era por à disposição dos avaliadores uma planilha que resumisse, em termos quantitativos, as atividades e a produção do corpo docente de cada programa. A planilha de análise do corpo docente foi assim desenhada inicialmente, ainda que cada avaliador a adequasse posteriormente às suas necessidades e prioridades.

CORPO DOCENTE DO PROGRAMA													
NOME DO DOCENTE	Nº DE CURSOS		Nº ORIEN- TANDOS		Nº PROJE- TOS	LIVROS E CAPS.		ARTIGOS CI DIV	CONGRES- SOS PUBLIC.	CONGRES- SOS RESUMO	PRODU- ÇÃO TÉCNICA	ADMI- NIS- TRAÇÃO	GRADUA- ÇÃO
	M	D	M	D		L	C						
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													
23													
24													
25													

Para a totalização dos cálculos de pontos atribuídos a cada programa, a área dispunha de um terceiro instrumento, cuja finalidade era apenas a de permitir o registro dos resultados de cada quesito, bem como os resultados parciais e finais da avaliação de cada programa.

1 - PROGRAMA:

BIÊNIO 94/95								
	MB		B		R		F	
	QUANTIDADE	TOTAL	QUANTIDADE	TOTAL	QUANTIDADE	TOTAL	QUANTIDADE	TOTAL
MESTRADO								
DOCTORADO								

2 - CONCEITO:

2.1: Mestrado:

pontuação: \_\_\_\_\_/17\* = \_\_\_\_\_ conceito: \_\_\_\_\_

2.2: Doutorado:

pontuação: \_\_\_\_\_/17 \* = \_\_\_\_\_

conceito: \_\_\_\_\_

\* O divisor nem sempre foi 17, mas sim o número de itens observáveis para cada programa.

O cálculo do conceito final foi feito a partir de um critério linear com as seguintes correspondências:

Pontuação distribuída pelos conceitos, tendo como referência a soma dos conceitos atribuídos aos 17 quesitos:

A	=	136 a 170 pontos
B	=	102 a 135 pontos
C	=	068 a 101 pontos
D	=	034 a 067 pontos
E	=	000 a 033 pontos

A CAPES decidiu eliminar os sinais + e - os conceitos oficiais. A área, em alguns casos, quando o sinal positivo e negativo indicava movimento ascendente ou descendente significativo para o curso, manteve os sinais + e - na “justificativa do conceito global”, em especial para os cursos com conceito B e C.

A comissão quer alertar a CAPES para a necessidade de ampla divulgação da decisão de eliminar os sinais + e - os conceitos oficiais junto aos programas: caso esta nova medida não seja muito bem divulgada e assimilada pela comunidade acadêmica, haverá programas que se sentirão rebaixados por terem sido avaliados como B ou C neste biênio, quando tinham sido avaliados como B+ ou C+ no biênio anterior, ou que poderão supor uma avaliação mais positiva do biênio 94/95 em relação ao biênio anterior no caso de receberem A, B ou C plenos nesta avaliação quando tinham A-, B- ou C- em 92/93, sem que tenha havido uma modificação substantiva em seu desempenho na análise da comissão.

Para que os cursos possam efetuar os cálculos de sua pontuação a partir dos conceitos atribuídos a cada quesito, e assim se localizar no patamar inferior (inicial) ou tercil inferior, no patamar médio ou tercil médio, ou no patamar superior ou tercil superior de cada um dos conceitos, no sentido de avaliar sua tendência em relação aos biênios anteriores, a comissão estabeleceu as seguintes correspondências, que sem afetar os conceitos, são indicativas de processos:

Cursos com conceito A:	
tercil superior	9,45 a 10,00
tercil médio	8,78 a 9,44
tercil inferior	8,10 a 8,77
Cursos com conceito B:	
tercil superior	7,45 a 8,09
tercil médio	6,78 a 7,44
tercil inferior	6,10 a 6,77
Cursos com conceito C:	
tercil superior	5,45 a 6,09
tercil médio	4,78 a 5,44
tercil inferior	4,10 a 4,77
Cursos com conceito D:	
tercil superior	3,45 a 4,09
tercil médio	2,78 a 3,44
tercil inferior	2,10 a 2,77
Cursos com conceito E:	
tercil superior	1,45 a 2,09
tercil médio	0,78 a 1,44
tercil inferior	0,00 a 0,77

Uma vez avaliado cada programa e redigidas preliminarmente as fichas de avaliação pelas duplas de professores avaliadores, a comissão deu início às reuniões plenárias nas quais se procedeu da seguinte maneira:

1 - Análise de cada Programa

- 1.1 - Comentários gerais sobre os formulários 94/95 entregues por cada programa, com especial atenção para os formulários F.
- 1.2 - Leitura da ficha de avaliação do biênio 92/93.
- 1.3 - Leitura da ficha de avaliação preparada pela dupla de professores avaliadores.
- 1.4 - Discussão da avaliação feita pela dupla de professores avaliadores e deliberação sobre eventuais modificações.
- 1.5 - Cálculo e primeira atribuição de conceito.

2 - Análise da área como um todo, representada pelo conjunto dos programas.

- 2.1 - Análise do conjunto da área a partir da primeira atribuição de conceitos, agregando à análise individual dos programas uma perspectiva comparativa.
- 2.2 - Discussão dos resultados da primeira avaliação à luz dos elementos comparativos fornecidos pela análise da área em seu conjunto.

3 - Redação definitiva das fichas de avaliação, das justificativas do conceito global de cada programa e das recomendações aos programas e à Capes para cada um dos programas.

4) Resultados Finais da Avaliação:

Ao final do processo de avaliação, a comissão chegou ao seguinte resultado, assumindo a decisão da CAPES no que diz respeito à retirada dos sinais + e - dos conceitos oficiais, mesmo que, como ficou dito anteriormente, em alguns casos, na justificativa do conceito global, esta sinalização apareça indicando o processo seguido pelo curso em relação à sua situação no último biênio

A comissão assumiu também a indicação da CAPES no sentido de avaliar os cursos novos, mesmo quando a produção de teses e dissertações ainda não possa ser ponderada como elemento de avaliação. Nesses casos, o quesito relativo a fluxo de alunos e quantidade de teses e dissertações não foi computado (no caso da inexistência de teses e dissertações justificada pela data muito recente de implantação do curso) ou relativizou estes quesitos, nos casos da existência de um número muito reduzidos de teses e dissertações defendidas, justificada igualmente pela recente implantação do curso.

São os seguintes os resultados da avaliação do biênio 94/95, que fazemos acompanhar pelas datas de implantação dos diferentes cursos e pelos resultados da avaliação anterior, referente ao biênio 92/93, uma vez que estes dois elementos permitem algumas observações sobre a evolução dos cursos e programas, necessárias para uma melhor compreensão da situação da área.

INSTITUIÇÃO	CURSO	ANO DE INÍCIO		92/93		94/95	
		M	D	M	D	M	D
PUC-RIO	HISTÓRIA SOCIAL	87	-	A	-	A	-
PUC-RS	HISTÓRIA	73	87	B+	B+	B	B
PUC-SP	HISTÓRIA	72	90	A	A	A	A
UFBA	HISTÓRIA	90	-	C	-	B	-
UFF	HISTÓRIA	71	85	A	A	A	A
UFG	HISTÓRIA	72	-	C	-	C	-
UFMG	HISTÓRIA	90	-	B+	-	B	-
UFPE	HISTÓRIA	74	91	B+	CN	A	A
UFPR	HISTÓRIA	72	82	B	B	B	B
UFRGS	HISTÓRIA	86	-	B+	-	B	-
UFRJ	HISTÓRIA	82	92	A	CN	A	A
UFSC	HISTÓRIA	75	-	B-	-	B	-
UnB	HISTÓRIA	76	94	B+	-	B	B
Unesp/ASSIS	HISTÓRIA	80	89	B	-	B	B
Unesp/FRANCA	HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA	80	-	C+	-	C	-
Unicamp	HISTÓRIA	76	84	A	A	A	A
Unisinos	HISTÓRIA	87	-	B	-	B	-
USP	HISTÓRIA ECONÔMICA	71	71	A	A	A	A
USP	HISTÓRIA SOCIAL	71	71	A	A	A	A
FISS	HISTÓRIA	94	-	-	-	D	-

## 5 - Situação da Área

Este item do relatório pretende avançar algumas observações a respeito da situação geral da área. São observações de caráter inicial e indicativo e partem da análise (que procurou ser criteriosa e detalhada) feita pela comissão dos dados objetivos que os próprios programas forneceram nos formulários A, B, C, D e E do EXECAPES e das informações complementares contidas nos formulários F redigidos pelos programas. Certamente, a discussão pelo Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em História (1ª quinzena de agosto) da documentação relativa ao processo de avaliação enriquecerá em muito o que fica aqui indicado.

### 5.1 - Observações de Caráter Geral:

Em primeiro lugar, cabe comentar alguns dados de caráter mais geral sobre a área, o que corresponde, na verdade, uma glosa dos gráficos e da síntese da área gerados pelo próprio sistema CAPES.

Os dados gerais da folha-síntese, complementados pelos gráficos relativos aos conceitos globais dos cursos e pelos dados que remetem ao ano de início de cada curso, permitem considerar a pós-

graduação da área de História no país como já consolidada, tanto pelo número de programas existentes e por sua distribuição geográfica, quanto, principalmente, por sua qualidade acadêmica, expressa pela existência de 50% de programas já com o mestrado e o doutorado, assim como pelo nível de desempenho acadêmico de grande parte dos cursos e programas, e que se confirma pelos conceitos obtidos em avaliações exigentes e criteriosas, como vêm sendo as da CAPES e, sobretudo, pela produção acadêmica — entendida como o conjunto de suas atividades — de cada um dos programas.

São ao todo 19 IES no país com programas de pós-graduação *strictu sensu*; 20 programas de pós-graduação em História, dos quais 11 com mestrado e doutorado e 9 só com mestrado. Dos 20 cursos de mestrado existentes, 11 foram criados na década de 70, 6 na década de 80 e 3 na década de 90, sendo que um destes, o da UFBA, não foi criado, mas reestruturado em 1990. Dos 11 cursos de doutorado, 2 foram criados no início da década de 70 (mais precisamente em 1971), 5 na década de 80 e 4 na década de 90.

Do ponto de vista da distribuição geográfica dos cursos, há uma concentração no eixo Rio — São Paulo: 4 dos cursos de mestrado e 2 dos cursos de doutorado estão no Estado do Rio de Janeiro, enquanto que 6 dos cursos de mestrado e 4 dos cursos de doutorado estão no Estado de São Paulo. Também há uma relativa concentração de cursos no Rio Grande do Sul: 3 dos cursos de mestrado e um curso de doutorado. Os demais cursos se distribuem — um por Estado e D.F. — da seguinte maneira: um curso de mestrado na Bahia, um curso de mestrado em Minas Gerais, um curso de mestrado e um de doutorado em Pernambuco, um curso de mestrado e um de doutorado no Paraná, um curso de mestrado em Santa Catarina e um curso de mestrado e um de doutorado no Distrito Federal.

Ainda que esse dado não seja especialmente relevante, cumpre assinalar que existem programas de pós-graduação em História em IES federais (10 cursos de mestrado e 5 de doutorado), em IES Estaduais (5 de mestrado e 4 de doutorado — todos em São Paulo —) em IES comunitárias (4 de mestrado e 2 de doutorado) e recentemente (1994) foi implantado um curso de mestrado numa IES privada.

O dado mais relevante é que, no conjunto, são 8 mestrados avaliados como A e 7 doutorados com conceito A; 9 mestrados e 5 doutorados avaliados com conceito B; 2 mestrados avaliados com conceito C (e nenhum doutorado neste caso) e um mestrado avaliado com conceito D (e também nenhum doutorado neste caso).

Seria talvez o caso de que nos perguntássemos se não existe uma avaliação demasiado benévola dos programas da área. Teria sido a comissão complacente? Ainda que admitindo que o perigo de julgar em causa própria sempre existe, não duvidamos em afirmar que a avaliação da área foi muito criteriosa e exigente.

No entender da comissão, são vários os elementos que podem permitir uma compreensão dessa pirâmide, aparentemente invertida, no que diz respeito aos conceitos atribuídos: em primeiro lugar, o fato de que a implantação de um programa de pós-graduação supõe, normalmente, um alto grau de exigência acadêmica por parte das IES e dos Departamentos; supõe, igualmente, um corpo docente altamente qualificado e produtivo; em segundo lugar, o fato da maturidade e a tradição da área de História no país, cuja pós-graduação data do início da década de 70 e tem uma produção de qualidade reconhecida. Outro elemento que deve ser levado em conta, é o empenho dos programas, e em especial de seus coordenadores, em responder positivamente às observações feitas pelos avaliadores nos biênios anteriores, o que vem permitindo, inclusive, sinais significativos de reversão do ponto mais frágil do desempenho dos programas da área em seu conjunto, a saber, o fluxo discente.

No entender da comissão, seria injusto deixar de reconhecer a estabilidade e a produtividade dos programas que já haviam alcançado o conceito A no biênio passado e que mantiveram seu padrão de excelência acadêmica no atual biênio, muitos deles enfrentando desafios nada triviais, como no caso das IES públicas, seriamente afetadas pelo número de aposentadorias sem reposição de quadros. Seria igualmente injusto deixar de reconhecer o salto de qualidade no desempenho do programa de pós-graduação em História da UFPE, amplamente demonstrado nos seus relatórios. Por

estas razões, o número de programas avaliados como A não apenas não sofreu redução, mas foi acrescido de um Programa.

No caso, o conceito A atribuído ao programa da UFPE não apenas é merecido como também é da maior importância para a área, uma vez que contribui para a despolarização dos programas A no país, até agora concentrados exclusivamente no eixo sudeste, e mais precisamente em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Também cresceu o número dos programas avaliados como B, com a passagem do programa da UFBA para este grupo, resultado, por um lado, da reformulação interna do programa iniciada em 1994, da conclusão de dissertações depois de um período sem produção de dissertações, do empenho da coordenação e do programa numa política de intercâmbio docente e contratações com efeitos muito positivos para o curso, da produção docente significativa quantitativa e qualitativamente, do cuidado no sentido de que os formulários Execapes traduzissem a realidade acadêmica do programa e, por outro lado, dos primeiros resultados positivos do “Projeto de Consolidação dos programas C” implementado pela CAPES neste programa.

É necessário ainda assinalar que no interior do conjunto de cursos e programas avaliados como B existem diferenças que foram assinaladas discursivamente no item “Justificativa” do conceito global, indicando se o programa está avaliado no tercil superior, médio ou inferior do conjunto de cursos B.

Conforme indicação da presidência da CAPES, a comissão considerou que os cursos B são cursos bons, e procurou descrever seu perfil no documento de definição dos critérios da área.

No interior do conjunto de programas avaliados como C, foi possível perceber os primeiros sinais de um impacto positivo do “Programa de Consolidação dos Programas avaliados como C”, mais evidentes no caso da UFG, ainda que também claramente perceptíveis no caso da reformulação anunciada pelo programa Unesp/Franca.

Cumprido, no entanto, assinalar que ainda que os registros cadastrados no EXECAPES permitam perceber o empenho e os primeiros sinais de resultados positivos, do “Programa de consolidação”, os relatórios parciais recebidos dos três Programas beneficiados por este programa (UFG, Unesp/Franca e UFBA) e entregues à comissão deixam a desejar: a comissão recomenda que os próximos relatórios sejam mais consistentes e tragam elementos que permitam a avaliação de resultados substantivos do ponto de vista acadêmico, e não apenas a descrição das atividades realizadas.

Pela primeira vez, a área passa a contar com um programa avaliado como D. Trata-se de um curso de mestrado criado no ano de 1994 e cujos registros no EXECAPES, relativo a 1994 e 1995, não permitem outra avaliação.

Do ponto de vista das observações de caráter mais geral, o que parece mais significativo é sublinhar a importância para a área de história no país da despolarização dos programas avaliados com o conceito A do eixo Rio/São Paulo, já assinalada anteriormente. É também destacar um duplo movimento, impossível de ser constatado a partir da simples análise dos dados, mas bastante evidente para a comissão, que complementa os dados quantitativos e qualitativos passíveis de serem identificados por meio da memória dos cursos fornecida pela CAPES, com o conhecimento acadêmico da área e do conjunto de programas.

Esse duplo movimento se define a partir de duas tendências distintas no que diz respeito à possibilidade de resposta, por parte dos programas, às exigências da CAPES e de outras agências de fomento.

Programas que podem ser considerados como as matrizes da pós-graduação em História no Brasil, e dentre eles os melhores exemplos — ainda que não os únicos — seriam os dois programas da USP, os mais antigos e de maior tradição, importantíssimos tanto pelo significado atual de sua produção docente e discente quanto por sua função de formadores de quadros para as Universidades brasileiras, reagem mais lentamente às novas exigências das agências de fomento, tanto por sua escala (um corpo docente e um corpo discente muito numerosos) quanto pelas regras internas de cada IES (normas que não fixam ou não fixavam limites de prazo para defesa de teses e dissertações). Alguns programas que não são os mais antigos do país apresentam as mesmas

características de escala que parecem dificultar uma resposta mais ágil às exigências das agências. Neste sentido, a escala de abrangência dos cursos e as normas específicas das IES poderiam representar um peso negativo no que diz respeito aos quesitos de avaliação. No entanto, seria injusto penalizar esses programas, diminuindo seu conceito, sem ponderar a qualidade de sua proposta acadêmica, de sua produção, e a função que, indiscutivelmente, desempenham na área.

Programas criados mais recentemente, particularmente aqueles que tiveram início na segunda metade da década de 80 ou no início da década de 90, ou programas com um corpo docente e discente mais reduzido, se adaptam mais agilmente às exigências das agências de fomento e conseguem responder mais prontamente a novas situações. Este é o caso da PUC-SP, da UFMG e da PUC-Rio — entre outros —, ainda que o curso de mestrado da PUC-SP tenha sido criado no início da década de 70, mas certamente foi redefinido e ganhou uma consistência acadêmica distinta com o início do doutorado em 1990. Seria igualmente injusto desconhecer a agilidade de programas com essas características em responder aos novos desafios apresentados pela pós-graduação e a pesquisa no país, tanto no que diz respeito às diretrizes da política de fomento quanto no que se refere às novas questões acadêmicas, tais como os desafios da interdisciplinariedade.

A comissão procurou reconhecer as diferenças de trajetória, escala e características acadêmicas de cada programa, procurou contemplar essas diferenças em sua avaliação e, sobretudo, procurou que a avaliação fosse presidida por critérios estritamente acadêmicos. Procurou, igualmente, registrar em cada ficha de avaliação os pontos mais positivos e os problemas de cada programa, e quando julgou oportuno, expressou as observações que pareciam poder otimizar os esforços dos programas, partindo do suposto, naturalmente, do caráter meramente indicativo de tais observações e da autonomia plena de cada programa.

Uma última observação de ordem geral: a qualidade e a completude dos dados cadastrados pelos programas em seus respectivos formulários é extremamente desigual. Enquanto alguns deixam de cadastrar produção científica docente de grande importância ou produção discente que não sejam apenas as teses e dissertações, outros cadastram como produção docente assessoria para elaboração de relatórios de cada um dos orientandos de cada professor e, como produção discente, os relatórios encaminhados para a comissão de bolsas; em não poucos casos, a comissão identificou múltiplos registros de uma única publicação ou participação em evento acadêmico; são inúmeros os registros de publicações sem as referências corretas ou sem o registro das páginas da publicação (o que no caso de artigos faz grande diferença, uma vez que, certamente, não é a mesma coisa um artigo de uma ou duas páginas em revista não-científica ou um artigo de 20 páginas em periódico científico, com alto nível de seletividade, e isso é difícil de ser identificado pelo registro apenas do título do artigo); alguns programas cadastram a participação passiva de discentes e até de docentes em eventos (em alguns casos há páginas com registros do tipo “assistiu à conferência tal”, etc...) e, o que é mais grave, por vezes registram-se como projetos de pesquisa atividades que não se configuram como atividades de pesquisa, tais como uma tradução de texto. Em alguns casos, há contradições evidentes entre o formulário F e os demais formulários, e em dois casos o formulário F simplesmente não foi preenchido em um dos dois anos avaliados. Em suma, há problemas nos registros fornecidos pelos próprios programas, elemento essencial para a avaliação. A comissão pretende sugerir à coordenação do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós Graduação em História que introduza na pauta do próximo encontro esta questão.

## 5.2 - Observações Pontuais:

No que diz respeito aos vários itens avaliados, cujos resultados gerais para a área podem ser observados por meio da síntese e dos diversos gráficos, cabe ainda fazer algumas ponderações.

A avaliação das características do corpo docente (primeiro item da ficha de avaliação da CAPES) trouxe algumas dificuldades para a comissão, em primeiro lugar porque alguns dos quesitos (“qualificação do corpo docente”, “dimensão”, “dedicação”, “dependência de orientadores em tempo parcial”) praticamente deixaram de ter sentido, uma vez que a virtual totalidade dos docentes que atuam na pós-graduação são doutores, com DE ou TI, e assumem a orientação de mestrandos e doutorandos. Quando muito, este quesito distingue programas avaliados como muito bons de programas bons, o que não é o mais relevante. Naturalmente, nenhum programa de pós-graduação

tem um corpo docente avaliado como “fraco”, e a comissão manifestou uma certa curiosidade em saber se este caso foi verificado em alguma das demais áreas, assim como não deixou de perceber com surpresa que a ficha da CAPES para o atual biênio continua a fazer referência ao extinto CFE.

Quanto ao item “atividades de pesquisa”, sobre o qual a comissão fez muitas observações e ponderações na ficha de cada programa, a dificuldade foi avaliar em função dos dois quesitos propostos (quantidade e adequação à proposta do programa) e, sobretudo, traduzir o resultado da avaliação feita em noções vagas e imprecisas como “adequado” e “inadequado”. Por considerar que este quesito é de fundamental importância para a avaliação de um programa de pós-graduação, a comissão sugere à CAPES a revisão do item B da ficha, referido à caracterização das atividades de pesquisa e dos programas, bem como uma maior precisão dos conceitos de avaliação deste item.

O item referente à produção docente foi adaptado à realidade da área: por um lado, não avaliamos a qualidade do veículo de divulgação, uma vez que a área não tem — nem pretende de momento ter — uma classificação legitimada pela própria área dos veículos de divulgação da produção científica. A comissão avaliou a qualidade da produção científica, e não do veículo de divulgação. Por outro lado, avaliamos o quesito “regularidade” não apenas como “frequência” — um quesito particularmente complicado de ser avaliado quando trabalhamos com médias, mas também pela capacidade de o programa, garantindo uma produção científica significativa e de qualidade, apresentar também produção de divulgação, produção técnica, presença regular em eventos nacionais significativos e em eventos internacionais, etc. No que diz respeito a este item, o maior problema, apresentado pela quase totalidade dos programas, situa-se no quesito “distribuição por docente”, uma vez que quase todos os programas apresentam alguma concentração da produção em determinados docentes.

O problema encontrado para a avaliação da estrutura curricular (item 4 da ficha de avaliação) diz respeito a um número significativo de programas cuja estrutura curricular se apóia, basicamente, em seminários temáticos e atividades programadas, uma vez que o formulário não permite o cadastramento da especificidade de seminários e atividades a cada semestre e nem todos os programas assinalam esta especificidade no formulário F. Por outro lado, a comissão reitera, também em relação a este item, seu desconforto em expressar o resultado da avaliação com as noções de “Adequado” e “Inadequado”.

No que diz respeito à avaliação da produção discente, é importante assinalar a total inadequação do quesito “co-autoria com docentes” para o caso da História, como para o caso das ciências sociais e humanas em geral. Com efeito, ao contrário do que sucede na área de ciências exatas, nenhum artigo (ou em alguns casos livro) que resulte de uma tese ou dissertação é publicado com a co-autoria do professor orientador. Na área de História, essa prática seria considerada quase uma usurpação de autoria, e cremos poder afirmar que nunca sucedeu. Se os itens e quesitos da ficha da avaliação da CAPES pretendem ser universais, esse quesito deve ser modificado com urgência. A comissão substituiu-o para a área pela avaliação das publicações e da participação de discentes em eventos significativos para a área.

O fluxo de alunos talvez seja o maior problema da área, não apenas pela lentidão na conclusão de algumas teses e dissertações (em alguns casos atingindo a tempos surpreendentes, como por exemplo o de uma dissertação de mestrado concluída em 114 meses), mas pelo fato de que em alguns programas o tempo médio de titulação de doutores é menor que o tempo médio de titulação dos mestres.

A comissão tem consciência do esforço dos programas em adaptar-se às exigências de redução do tempo de titulação, tendência que pode ser observada com clareza pelos relatórios, sobretudo no que diz respeito aos mestrandos ingressados nos programas a partir de 1993. No entanto, alguns programas cujas IES não estabelecem tempos máximos para a conclusão de mestrados e doutorados vêem-se obrigados a assumir uma herança do passado, difícil de ser administrada. A comissão também não quer deixar de manifestar sua apreensão quanto aos possíveis efeitos perversos da política de distribuição de bolsas por parte das agências (por vezes a golpes de decisões intempestivas) que, se vem contribuindo para reverter o ponto mais frágil dos programas, que é o fluxo discente, pode ameaçar a qualidade das teses e dissertações, ao menos para a área da História. No biênio 94/95 registraram-se dissertações concluídas em 12, 14 e até em 9 meses, o que a comissão considerou com apreensão, pois, sem a avaliação cuidadosa da qualidade destes trabalhos,

não pode ser considerado um dado positivo uma vez que teses e dissertações em História apresentam algumas particularidades, já que devem envolver pesquisa empírica consistente — e, portanto, com prazos razoáveis — em arquivos públicos ou privados e implicam na redação de um texto profissional que relacione organicamente as dimensões empírica, metodológica e teórica do trabalho acadêmico.

A comissão pode, no entanto, observar que há um esforço efetivo dos programas para reduzir o tempo de conclusão de teses e dissertações, e reconhece a importância e a necessidade da agilização do fluxo discente em função da efetiva possibilidade desta redução sem perda da qualidade acadêmica de teses e dissertações e da necessidade de otimização das verbas públicas aplicadas em bolsas de estudos. Na avaliação deste item, levou-se em conta o processo de adaptação da área aos prazos da CAPES, a existência de indicadores de redução do tempo de titulação (conforme especificado no item três deste relatório) e também a especificidade da área de História. Cabe, finalmente assinalar que a comissão considera que a substituição dos indicadores de “média de tempo de titulação” pelo de “mediana de tempo para titulação”, na folha de indicadores fornecida pela CAPES, é francamente negativa: a utilização da mediana como indicador supõe a possibilidade de um raciocínio absurdo segundo o qual, um programa que tenha 10 teses defendidas em 48 meses e 1 defendida em 126 meses tem o mesmo desempenho que outro que tenha uma única tese defendida em 48 meses e 10 em 126 meses, já que o cálculo da mediana é feito somando o tempo máximo para defesa com o tempo mínimo e dividindo por dois.

## 6 - Considerações Finais

Tal como a Comissão Avaliadora que atuou em relação ao biênio 92/93, a atual comissão quer concluir este relatório sublinhando a proposta da área à CAPES, reiterada já há dois biênios: a criação da chamada “Bolsa-Sanduíche no País”, cujo objetivo é possibilitar a mestrandos e doutorandos o deslocamento para pesquisa em acervos documentais significativos para seus trabalhos. Os programas localizados fora do eixo Rio/São Paulo encontram grande dificuldade no desenvolvimento de pesquisa empírica no caso de teses ou dissertações que exijam o levantamento de material documental preservado em arquivos ou bibliotecas fisicamente distantes da IES do programa, uma vez que o deslocamento de mestrandos e doutorandos sem apoio específico é praticamente inviável.

A proposta de criação desse tipo de apoio para a área de História foi enviada à CAPES e ao CNPq pelo Fórum de Coordenadores de Programas de Pós- Graduação em mais de uma ocasião, e consta do Relatório Final da Comissão Avaliadora dos Programas da área que concluiu seu trabalho em 31 de agosto de 1994.

### **Coordenadora:**

MARGARIDA DE SOUZA NEVES - PUC/RJ e UFF

### **Consultores:**

AFONSO CARLOS M. DOS SANTOS - UFRJ

MARIA ANTONIETA M. ANTONACCI - PUC/SP

MARIA HELENA ROLIM CAPELATO - USP

SÍLVIA REGINA FERRAZ PETERSEN - UFRGS

## PSICOLOGIA

Verifica-se, pelas avaliações realizadas, que os cursos de pós-graduação em Psicologia são de boa qualidade: 41,7% e 30,8%, respectivamente, dos cursos de mestrado e doutorado obtiveram A. O corpo docente é predominantemente muito bom (66,7%) e são adequadas tanto as atividades de pesquisa (87,5%) quanto as estruturas curriculares (87,5% e 45,8%, respectivamente, para o mestrado e doutorado). A produção discente (teses/dissertações) é compatível com as propostas dos cursos (71,4%). Além disso, nota-se um esforço de melhora nos programas que obtiveram conceitos

menores do que A na avaliação anterior e um esforço de permanência nos programas de nível A. Nenhum curso foi avaliado como D ou E.

A análise cuidadosa dos relatórios permite, além dos apontamentos, críticas ou sugestões formulados em cada um deles, acrescentar os seguintes comentários:

- a) De modo geral, a dimensão do corpo docente é proporcional ao número de alunos matriculados e, na maioria, todos têm boa formação bem como atuam em suas áreas de especialização. A relação orientador/orientando é relativamente alta e, além disso, mal distribuída, indicando que alguns docentes orientam pouco e outros, muito.
- b) Considerando todos os programas de mestrado e de doutorado, constata-se que a produção média de artigos publicados em periódicos por docente é pequena. Ela é menor ainda, quando se considera a publicação de artigos em periódicos de circulação internacional. Um grande volume de publicações é feito em revistas nacionais de circulação restrita, com corpos editoriais regionais e editadas nas próprias instituições. Em muitos programas, a produção científica está centrada em poucos docentes. Portanto, recomenda-se uma melhor distribuição da produção docente. Outro indicador importante é que um considerável volume de publicações é feito em forma de apresentações ou comunicações livres em congressos ou reuniões científicas similares. Este dado faz com que a razão entre trabalhos apresentados em congressos e trabalhos publicados em periódicos indexados seja alta, indicando uma preferência pela primeira forma de divulgação, quando o ideal seria o contrário.
- c) Percebe-se, na análise global, um grande esforço de adaptação dos programas às exigências das agências, excetuando-se o tempo de titulação. Este, principalmente no mestrado, varia de 35 a 81 meses, com uma média de 47 meses. Sugere-se que cada programa reflita sobre os fatores que levam a isso: seria, por exemplo, devido a uma excessiva exigência dos orientadores ou à dedicação não-exclusiva dos alunos bolsistas? É necessário um posicionamento dos programas frente a essa questão: é possível defender a qualidade dos mestrados reduzindo o tempo médio das dissertações para 30 meses?
- d) Constata-se que os programas, conhecendo os critérios de um curso A, esforçam-se para alcançar um desempenho correspondente a esse nível. A consequência disso é uma melhora no nível de avaliação de um biênio para o seguinte. Outra consequência é o “esvaziamento” dos critérios, enquanto forma de avaliação. Diante disso, sugere-se que os programas encontrem formas criativas de aperfeiçoamento e manutenção do padrão obtido.
- e) Julga-se importante que os coordenadores dos programas reúnam-se, uma ou duas vezes por ano, com os responsáveis das agências e o representante de área, discutindo as dificuldades e as novas possibilidades de melhoria de qualidade dos cursos.
- f) Sugere-se que os programas, conhecendo os critérios, façam uma auto-avaliação de seus cursos e a comparem com aquela feita pela CAPES. Além disso, sugere-se que os programas, conhecendo as sugestões e críticas feitas pelos avaliadores, proponham à CAPES projetos visando a uma superação dos problemas ou dificuldades apontadas.
- g) É importante que os coordenadores dos programas invistam na qualidade — tanto da forma quanto do conteúdo — dos relatórios. Constata-se, em alguns casos, informações incompletas, itens vazios, etc. Isso é importante, visto que a comissão de avaliação só dispõe, para seu julgamento, das informações apresentadas nos relatórios.
- h) Dada a nova sistemática de distribuição das bolsas e a constatação de que bolsistas e não-bolsistas demoram um tempo equivalente (e, geralmente, longo) para terminarem o curso de pós-graduação, sugere-se o seguinte esquema (ou outro equivalente): os alunos seriam contemplados com bolsas apenas nos primeiros 30 (mestrado) ou 48 (doutorado) meses de seu curso. Com isso, corrige-se a indiferenciação entre bolsistas e não-bolsistas indicada acima. O importante é encontrar uma estratégia que, estimulando o bolsista a completar seu curso durante a vigência da bolsa, evite o prazo atual, excessivamente longo.

Comentários para a CAPES:

- a) Os avaliadores sentiram a falta, nos relatórios, de um quadro-síntese da produção científica de cada programa (número de linhas de pesquisa, projetos vinculados, desativados, etc.).
- b) Há professores que aparecem com tempo integral, ou parcial, em mais de um programa. Isso dificulta a avaliação da dedicação dos professores e de sua produção científica. Torna-se necessária uma maneira de superar essa duplicação.

**Coordenador:**

LINO DE MACEDO - USP

**Consultores:**

MARILIA ANCONA LOPES - PUC/SP

MARIA INÁCIA DE AVILA NETO - UFRJ

PEDRINHO ARCIDES GUARESCHI - PUC/RS

MARIA DAS GRAÇAS BOM PASTOR B. DIAS - UFPE

JOSÉ APARECIDO DA SILVA - USP/RP

## SOCIOLOGIA

As características do Processo de Avaliação

A avaliação do desempenho dos programas de pós-graduação da área de Sociologia e Ciências Sociais no biênio 1994/1995 foi, do mesmo modo que a do biênio anterior, realizada em duas etapas. A primeira reunião realizou-se nos dias 25 e 26 de abril de 1996, quando foram distribuídos aos avaliadores os relatórios dos cursos; como de costume, cada programa foi inicialmente analisado por dois consultores. Nesse momento, foram também discutidos e estabelecidos os critérios de avaliação e análise, que são apresentados adiante neste documento.

A segunda etapa da avaliação foi realizada de 10 a 14 de junho e apresentou algumas inovações importantes se comparada à avaliação anterior.

A primeira inovação foi a alteração na escala de conceitos até então utilizada. Já na primeira reunião, as comissões haviam sido solicitadas pela CAPES a repensar o emprego da escala dos conceitos, com vistas a abolir os sinais + e -. Isto porque, tal como vinha sendo utilizada pelo conjunto das comissões de avaliação, a escala parecia estar perdendo seu poder de discriminação entre realidades de desempenho diferenciado; prova disso era a excessiva concentração de programas nas categorias A e B. É certo que essa concentração estava fortemente influenciada por uma modalidade perniciosa, mas persistente de associação entre avaliação e fomento, pela qual o acesso aos instrumentos usuais de fomento estava vedado aos cursos aos quais se atribuía o conceito C.

Para reverter tal situação, estabeleceu-se como ponto de partida que, na nova escala, os conceitos A, B e C deveriam ser atribuídos a cursos com efetiva capacidade de funcionamento, ainda que com diferentes níveis de eficiência e qualidade. O conceito D estaria reservado aos cursos em situação precária, necessitando de fomento especial, e o conceito E aos cursos com clara indicação de fechamento.

No caso da área de Sociologia, a intensa reflexão gerada pela nova proposta produziu resultados extremamente positivos. Por um lado, estimulou uma definição dos perfis dos cursos B e C, ao lado do perfil já anteriormente traçado para cursos de nível A. Por outro lado, possibilitou que se fizesse, em 1996, uma avaliação conjunta dos cursos de Sociologia e Ciências Sociais, unificando os critérios de avaliação e a escala de conceitos. Isto indica o avanço logrado pelo grupo de programas

de Ciências Sociais, que já se mostra em condições perfeitamente compatíveis com o perfil da área como um todo, ainda que mantenha especificidades de organização e funcionamento institucionais.

Tendo em vista essas considerações, os conceitos utilizados nesta avaliação passaram a estar assim definidos:

O conceito A foi atribuído a programas de reconhecida excelência acadêmica, que funcionam como referência para a comunidade da área.

O conceito B foi conferido a programas consolidados, cuja boa qualidade lhes capacita plenamente a sustentar o curso proposto. Neste grupo, no entanto, a comissão sentiu necessidade de preservar o sinal + para indicar o pequeno grupo de programas B que se destacou do conjunto. É importante informar, no entanto, que esse sinal, por decisão da CAPES, não mais aparecerá nas suas publicações oficiais.

O conceito C foi conferido a cursos em processo de consolidação, com boas potencialidades, mas que apresentam dificuldades em aspectos importantes do seu desempenho, razão pela qual necessitam de um apoio diferenciado por parte da CAPES. Nesse sentido, a nova escala implica uma radical redefinição do conceito C, que perde o sentido de reprovação. No caso da avaliação 1996, alguns dos cursos que receberam esse conceito apresentaram, inclusive, melhoria nos seus indicadores de avaliação, mas manifestavam quer instabilidade, quer necessidade de continuidade do apoio. É importante frisar que neste ano os cursos C serão ainda objeto de programas especiais de fomento da CAPES, se assim indicados pela comissão de avaliação. No próximo ano, os cursos C estarão dentro do fomento normal da CAPES e apenas os cursos D receberão apoio diferenciado.

O realidade dos programas de doutorado permitiu a implantação plena da escala, com a eliminação dos sinais em todos os conceitos e uma rigorosa aplicação dos critérios de excelência.

A reformulação da escala e a unificação dos critérios de avaliação para a área permitiram a análise dos programas agrupados em dois subconjuntos, o dos cursos de mestrado e o dos cursos de doutorado. Nesse sentido, foi possível referir os conceitos a cada um desses universos específicos; por isso mesmo, alguns programas receberam conceitos diferentes nos seus distintos níveis de atuação.

#### Critérios de análise e avaliação adotados

Na primeira etapa do processo de avaliação, a comissão resolveu que os seguintes critérios norteariam as análises dos cursos de Sociologia e Ciências Sociais:

#### Caracterização do Corpo Docente (CD)

- a dimensão do CD deveria garantir o funcionamento adequado da proposta do programa;
- mantiveram-se como parâmetros de referência os índices de 95% de professores permanentes doutores e de 90% a 95% de professores em DE ou TI. Valorizou-se, igualmente, a diversidade de formação do CD;
- ponderou-se, entretanto, a aplicação desses parâmetros de análise, levando-se em conta a conjuntura recente, caracterizada por grande número de aposentadorias sem possibilidades de reposição, as quais afetaram muitos dos cursos;
- a presença de professores visitantes e a existência de docentes permanentes em treinamento foram também analisadas cuidadosamente. Foram considerados sinais positivos: a presença de visitantes de alta qualificação, demonstrando vitalidade e inserção nacional e internacional do programa; o envio de professores doutores para programas de pós-doutorado, indicando permanente esforço de reciclagem e renovação do seu CD;
- o perfil do professor orientador deveria seguir os parâmetros que definem o professor permanente;
- valorizou-se, nos casos pertinentes, a relação entre graduação e pós-graduação.

## Atividades de Pesquisa

- valorizou-se a articulação entre as linhas de pesquisa e projetos ativos com a proposta do curso. Isto não significou fazer da linha de pesquisa uma camisa-de-força; entendeu-se que projetos isolados também poderiam contribuir para o programa;
- foram considerados bons indicadores da vitalidade e qualidade dos projetos de pesquisa em andamento: a sua capacidade de atrair financiamentos; o envolvimento de estudantes (de graduação e pós-graduação) na execução da pesquisa; a apresentação de trabalhos em congressos nacionais e internacionais; e a produção de relatórios de pesquisa.

## Produção Docente

A comissão considerou que, neste item, os índices calculados pela CAPES apresentavam graves problemas em face da especificidade do nosso campo de conhecimento, uma vez que seus parâmetros refletiam principalmente a realidade das Ciências Exatas e Naturais. Diante disso, decidiu-se que os avaliadores deveriam levar em conta os seguintes aspectos no momento de quantificar a produção docente:

- não computar conjuntamente as publicações de docentes e de discentes. No quadro resumo de índices fornecido pela CAPES mesclam-se os dois tipos no cálculo da produção *per capita*, o que não é adequado à realidade da nossa área;
- valorizar a produção científica discente — que denota a vitalidade do curso e a boa formação do seu alunado — analisando-a separadamente;
- valorizar a publicação de livros e coletâneas;
- corrigir as eventuais classificações equivocadas no preenchimento do relatório: não computar como livro publicação com menos de 50 páginas e artigos com três páginas ou menos; não considerar como publicações acadêmicas trabalhos de outra natureza; suprimir publicações repetidas;
- observar os veículos da publicação. Tem-se alterado, nos últimos anos, o perfil dos periódicos científicos na área: já existem veículos de reconhecimento nacional e várias revistas específicas têm melhorado significativamente o seu perfil (qualidade dos trabalhos, *referees* e circulação). Tais elementos devem ser observados até que se disponha de um *ranking* nacional dos veículos;
- valorizar a circulação da produção dos cursos por meio de publicações no exterior, notadamente em veículos de reconhecido mérito acadêmico;
- incluir os professores participantes no cálculo da produção *per capita* desde que a sua produção tivesse sido listada pelo curso. Desconsiderar, no entanto, a produção de professores visitantes com permanência inferior a um ano letivo.

Tendo em vista as ponderações anteriores, o julgamento final dos avaliadores com relação à produção docente levou em conta:

- publicação constante e bem distribuída entre os docentes;
- apresentação de trabalhos em congressos nacionais ou internacionais relevantes para a área;
- publicações em revistas de reconhecida qualidade, nacionais e estrangeiras; livros e capítulos de livros; coletâneas;
- prêmios relevantes para a área atribuídos a publicações de docentes e de discentes;
- produção técnica e artística que confira visibilidade ao programa e permita a divulgação do trabalho realizado.

## Estrutura Curricular

A análise da estrutura curricular dirigiu-se para os seguintes aspectos:

- relação entre as disciplinas efetivamente ministra-das e a proposta do curso;
- garantia da regularidade da oferta das disciplinas requeridas;
- adequação à formação acadêmica do aluno.

## Produção Discente:

Os avaliadores levaram em conta os seguintes aspectos no momento de analisar a produção discente:

- o número de teses/dissertações;
- vinculação entre produção das teses e dissertações e os campos de especialização do corpo docente dos programas;
- os prêmios recebidos;
- teses/dissertações publicadas e publicação de artigos;
- participação do corpo discente em congressos.

## Fluxo de Alunos

Na ausência de dados para distinguir o tempo médio de titulação de bolsistas e de não-bolsistas, tal como pretendido pela CAPES, os avaliadores decidiram concentrar sua observação nos seguintes aspectos:

- verificar se persistia a tendência à redução do tempo de titulação, mais do que fixar-se em valores absolutos;
- nessa análise, atentar para o fato de que o índice poderia ser alterado, seja por variação anual do número de vagas, seja por esforço especial do programa no sentido de regularizar o tempo de titulação.

A partir desses critérios, foi possível construir indicadores comparativos, que apoiaram a avaliação dos programas e que se encontram nas tabelas anexas a este relatório.

## Os Resultados da Avaliação

A unificação dos indicadores comparativos constituiu-se no principal elemento para buscar a padronização da análise dos diferentes avaliadores. Entretanto, no momento da aplicação dos critérios, a comissão teve o cuidado de qualificá-los, contextualizando-os. Isto porque havia que ter em conta a diversidade dos ambientes institucionais em que se desenvolve a pós-graduação brasileira na área de Sociologia.

Assim, um primeiro divisor de águas separa os programas disciplinares daqueles de natureza inter ou pluridisciplinar. Um programa disciplinar em geral se define por um formato organizacional mais simples, unindo um departamento provedor de um mestrado num mesmo campo específico (ou um mestrado e seu doutorado na mesma área). Já os programas inter ou pluridisciplinares são sempre arranjos organizacionais de tipo mais complexo: neles, é comum a relação entre um doutorado e múltiplos mestrados (e/ou departamentos) provedores; ou entre um mestrado e os vários departamentos que viabilizam o seu funcionamento. Disso decorrem especificidades importantes como, por exemplo, as que se observa quanto ao corpo docente (e sua adesão institucional ao programa), ou quanto ao formato organizacional da atividade de pesquisa (que tende a se repartir entre múltiplas unidades).

Ademais, no caso dos programas inter ou pluridisciplinares, com frequência as diferentes instituições provedoras (departamentos e/ou mestrados) apresentam-se em condições desiguais de

consolidação, o que torna complexa a busca de estabilidade por parte do curso que se desenvolve em regime de cooperação inter ou plurinstitucional.

Por todas essas razões, a comissão decidiu que, embora unificados os critérios de análise, a observação de cada uma dessas modalidades de cursos deveria, inicialmente, ser feita segundo os dois universos, homogêneos por seu formato: cursos disciplinares, por uma parte, e cursos interdisciplinares por outra. Cumprida essa etapa, os dois grupos seriam comparados entre si, testando-se a possibilidade de uma escala única de medida, o que, tomado esse cuidado analítico inicial, mostrou-se plenamente possível.

Um segundo divisor de águas separa os programas que apenas oferecem cursos de mestrado, daqueles que sustentam cursos de doutorado. Outra vez, embora os indicadores de análise fossem comuns, os resultados de avaliação diferenciaram-se, requerendo um maior nível de exigência nos indicadores de desempenho dos programas que mantinham cursos de doutorado. Isto se torna particularmente evidente quando se analisa alguns itens, como, por exemplo, titulação do corpo docente e produção científica.

Assim, embora a elevada titulação do corpo docente seja condição para o reconhecimento da qualidade da pós-graduação que se oferece, independentemente do nível de ensino (mestrado ou doutorado), certamente o índice de docentes com titulação completa é fator especialmente crítico na avaliação de um curso de doutorado. Por outro lado, num programa de pós-graduação, não basta que os docentes estejam formalmente titulados, eles devem estar qualificados para produzir e visibilizar a sua produção científica por meio dos veículos de circulação que a façam chegar à comunidade científica da área. Bons mestrados podem funcionar com um corpo docente que ainda consolida a visibilidade nacional da sua produção; entretanto, seria inconcebível um programa de doutorado de excelência que se mostrasse incapaz de visibilizar a sua produção intelectual nos melhores veículos da comunidade científica nacional e internacional.

Finalmente, um terceiro e muito importante divisor de águas marcou o curso da avaliação: a diversidade dos modelos institucionais e dos estilos acadêmicos que contextualizam a pós-graduação brasileira em Sociologia. Três modelos pareceram destacar-se: o das universidades federais, o das universidades estaduais e o dos institutos privados.

Mais do que simples diferenças de dependência administrativa (como poderia parecer sugerido dada a forma de nomeá-los), trata-se de estilos institucionais e acadêmicos que guardam profundas diferenças quanto a aspectos de relevo, tais como: corpo docente (regime de dedicação e tamanho), alunado (número de vagas ofertadas, tipo de clientela atendida e âmbito de recrutamento), concepção e estilos de organização curricular (número e densidade das disciplinas, o que remete a formas muito distintas de conceber e dosar formação teórico-metodológica e especialização temática), concepções de mestrado e doutorado (o que traz conseqüências imediatas quanto ao nível de exigência dos mestrados e, por essa via, tempos médios de titulação de mestres e doutores).

Ao se reconhecer a existência de modelos e tomá-los em conta na interpretação dos seus indicadores de desempenho, não se buscava identificar síndromes virtuosas ou viciosas. Cada modelo, enquanto forma singular de institucionalizar um estilo de programa, tem virtualidades que devem ser tomadas em conta; não sendo assim, corre-se o risco de buscar traduzir num estilo institucional a idéia da excelência. A comissão de avaliação, ao recusar essa postura, conseguiu identificar — entre os mestrados e os doutorados; entre os cursos disciplinares e os inter ou pluridisciplinares — diferentes formas de atingir a qualidade e a excelência, o que se configurou em diferentes estilos de programas.

Por essa via, foi possível dar conseqüência à idéia de que os critérios de perfil de um curso A fossem tomados como referência, ainda que sem se constituírem em camisa-de-força para a atribuição do conceito. Certamente, algumas dimensões tiveram peso decisivo, notadamente: produção docente e discente, veículos de circulação da produção, capacidade de investigação do conjunto do corpo docente. Mais ainda, esses aspectos foram vistos de modo combinado, vale dizer, considerados individualmente, nenhum deles tinha efeito determinante e cada programa era uma síndrome particular de características.

Foi, de certa forma, igualmente difícil definir um único perfil de programas B. Partiu-se da própria definição do curso B, como um curso de bom nível, plenamente capacitado a sustentar o curso

proposto, mas que não atingiu ainda a situação de referência nacional de um curso A, quer em termos de produção quer em termos da formação.

Finalmente, no que respeita particularmente aos doutorados, houve um significativo aumento no número de cursos na área de Sociologia e Ciências Sociais: sete novos cursos foram aprovados pela CAPES, todos eles atrelados a programas de mestrado considerados e avaliados muito positivamente. A comissão resolveu incluí-los na condição de “cursos novos” (CN), ainda sem conceito. Deliberou-se estender esse conceito para todos os cursos com menos 4 anos de funcionamento (tempo ideal de integralização de uma geração); isto porque os cursos nesses casos, carecem de indicadores em aspectos importantes, o que obstaculiza a sua avaliação em condições equivalente aos demais. Idêntica decisão foi tomada para cursos em reestruturação (CR).

Em todos estes casos, no entanto, a comissão enfatizou, para a CAPES, a importância de garantir o fomento no próximo biênio, haja visto que estão atrelados a bons cursos de mestrado.

Com relação à área como um todo, algumas tendências podem ser claramente identificadas. A primeira delas é uma nítida consolidação de aspectos mais estruturais, como titulação do corpo docente e estrutura curricular, apontando para o amadurecimento da área. Dos vinte e dois programas da área, responsáveis pelos 20 cursos de mestrado e 13 cursos de doutorado analisados, 12 apresentam um índice de 100% de doutores e 5 têm acima de 90% de doutores no seu corpo permanente; isso equivale dizer que 77% dos programas apresentam um corpo docente com titulação adequada. Por outro lado, a estrutura curricular foi considerada adequada pela comissão para a grande maioria dos cursos analisados. Por esse motivo mesmo, a avaliação tende cada vez mais a ser uma avaliação de desempenho, onde os indicadores de produção docente e discente assumem importância cada vez mais central.

Nesse sentido, é possível apontar alguns ganhos importantes, em indicadores, como o do tempo médio de titulação. No conjunto dos cursos de mestrado, o tempo médio de titulação caiu de 63 meses em 1993 para 51 meses em 1995, uma redução de 12 meses. No conjunto dos cursos de doutorado, a redução do tempo médio de titulação foi ainda maior, de 14 meses, já que caiu de 82 meses em 1993 para 68 meses em 1995.

No entanto, estes dois itens, produção docente e discente, nos seus diferentes aspectos, são também os que apresentam uma maior heterogeneidade no conjunto dos programas, indicando aí residir o ponto nevrálgico da área.

Essa questão adquire maior relevância tendo em vista a segunda tendência da área como um todo, que revela uma mudança no patamar da formação pós-graduada da área, com significativo aumento do número de cursos de doutorado. Como já foi apontado, a área tem hoje 13 cursos, dos quais 7 são cursos novos, com menos de três anos de funcionamento. A área de Sociologia e Ciências Sociais parece, assim, estar atingindo a maioridade, completando o ciclo de formação do pesquisador. Com mais razão, portanto, deve estar cada vez mais preocupada em melhorar seus indicadores de desempenho, assegurando a qualidade da formação compartilhada.

**Coordenadora:**

ALICE RANGEL DE PAIVA ABREU - UFRJ

**Consultores:**

MARIA ARMINDA DO N. ARRUDA - USP

ELIDE RUGAI BASTOS - Unicamp

NADYA ARAÚJO CASTRO - UFBA

LAURA DA VEIGA - UFMG

IRLYS ALENCAR FIRMO BARREIRA - UFC

ARY CESAR MINELLA - UFSC

JORGE OSVALDO ROMANO - UFRRJ

CARLOS BENEDITO MARTINS - UnB

## TEOLOGIA

Os membros da Comissão de Consultores, área de Teologia, professores doutores Faustino Luiz Couto Teixeira (UFJF) e Milton Schwantes (FES/ABC), sob a presidência do professor doutor Ivan Domingues (UFMG), reuniram-se na CAPES, em Brasília, nos dias 25 e 26 de abril e 10 a 13 de junho de 1996, procedendo à avaliação dos cursos de pós-graduação em Teologia e Ciências da Religião.

Além das análises específicas constantes nos formulários referentes à situação de cada curso, os membros da subcomissão destacam os seguintes tópicos que nortearam a avaliação:

### 1 - Perfil dos Cursos

- O curso A apresenta um corpo docente altamente qualificado e uma produção docente e discente de excelência.
- O curso B possui um número suficiente de docentes permanentes bem qualificados e em dedicação exclusiva, com área de concentração bem estruturada e com boa produção docente e discente.
- O curso C conta com pequeno número de docentes permanentes em dedicação exclusiva, com área de concentração bem estabelecida e produção docente e discente de qualidade regular.
- O curso D é aquele que não consegue oferecer uma formação adequada em pesquisa, com produção docente insatisfatória e com a maioria das dissertações e teses de qualidade insuficiente.
- O curso E é aquele que, a juízo da comissão, não reúne condições para conferir grau de mestrado ou de doutorado em Teologia e Ciências da Religião, não podendo, pois, ser credenciado.

### 2 - Diretrizes Gerais da Avaliação

As diretrizes gerais da avaliação, em continuidade às que orientaram o trabalho das comissões anteriores e em sintonia com a área de Teologia, são:

- Especificidade em Teologia e Ciências da Religião das áreas de concentração, disciplinas, linhas e projetos de pesquisa, das publicações docentes, eventos, dissertações e teses.
- Formação e titulação do corpo docente, na área específica, bem como coerência entre as especializações e a estrutura geral do curso.
- Qualidade, regularidade e quantidade da produção científica de docentes e discentes.
- Adequada estrutura de apoio bibliográfico refletida em bibliotecas dotadas de um acervo que contemple a especificidade do curso e suas áreas afins.
- Equilíbrio na distribuição da carga didática e entre a docência e a pesquisa, bem como distribuição igualmente equilibrada da produção entre os docentes.
- Relação adequada orientando/orientador, do ponto de vista quantitativo.
- Adequada infra-estrutura administrativa que garanta o bom andamento de todas as atividades, que propicie apoio à docência e à pesquisa e permita acompanhamento, coleta e organização dos dados, o que deverá se refletir nos relatórios enviados à Capes.

### 3 - Critérios Adicionais Específicos para a Área de Teologia e Ciências da Religião

Com respeito às diretrizes gerais da avaliação, os consultores da área de Teologia e Ciências da Religião concordam com os parâmetros estabelecidos pelos consultores do conjunto da área de Filosofia/Teologia. Em razão da peculiaridade da subárea, outros aspectos considerados importantes para a avaliação dos relatórios, bem como para as futuras visitas aos cursos, foram acrescentados:

- Verificar as instalações de infra-estrutura e apoio ao programa de pós-graduação, em particular as salas de aula e de estudo para os alunos, biblioteca e espaços adequados para a administração.
- Favorecer na estrutura curricular e no corpo docente a perspectiva ecumênica e inter-religiosa.
- Incentivar a interdisciplinaridade na estrutura curricular, de modo especial nas atividades acadêmicas, de pesquisa e nas bancas de dissertação de mestrado ou tese de doutorado.
- Verificar a estrutura curricular quanto a sua pertinência e coesão temáticas e o equilíbrio nas áreas de concentração.
- Favorecer a participação efetiva de todo o elenco do corpo docente qualificado nas atividades do programa de pós-graduação, particularmente no ensino e orientação e da produção docente.
- Favorecer a presença de pelo menos um professor externo também nas bancas de mestrado.

#### 4 - Critérios e Ponderações

A comissão responsável pela avaliação da área Teologia e Ciências da Religião no biênio 1994-95 adotou e adaptou os seguintes critérios e ponderações sugeridos pela CAPES. Sua aplicação ficou sempre subordinada à análise da qualidade da produção científica dos cursos.

##### Critérios para Avaliação - Área de Teologia e Ciências da Religião

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>M</b>	<b>D</b>
I - Caracterização do Corpo Docente		
Dimensão do Corpo Docente	30	
Qualificação do Corpo Docente	30	
Relação Orientando/Orientador	20	
II - Atividades de Pesquisa		
Quantidade de Linhas de Pesquisa Ativas e Projetos	40	
Adequação das Linhas e Projetos de Pesquisa em relação à proposta do Curso	60	
III - Produção Docente		
Qualidade do Veículo de Divulgação	30	
Quantidade	10	
Regularidade (Frequência)	10	
Distribuição por Docente	25	
Vinculação com a Proposta do Curso	25	
IV Estrutura Curricular		
Quantidade de Disciplinas Oferecidas	20	35
Adequação em Relação à Proposta do Curso	80	65
V - Produção Discente		
Quantidade Dissertação Aprovadas/Corpo Discente	65	60
Vinculação com a Proposta do Curso	35	40
Co-Autoria com Docentes		
VI - Fluxo de Alunos		
Tempo médio de titulação (36 meses para mestrado, 60 meses para doutorado)	70	70
Quantidade de bolsistas que abandonaram o curso (10% de evasão tolerável)	30	30

## 5 - Situação da Área de Teologia e Ciências da Religião

### 5.1 - Considerações Gerais

Neste último biênio registraram-se avanços muito significativos em Teologia e Ciências da Religião. Os cursos de Teologia da PUC/RS e o de Ciência da Religião da UFJF consolidaram-se. De cursos novos passaram a obter seus primeiros conceitos que evidenciam sua gradual consolidação, passando a integrar a comunidade acadêmica da subárea com ênfases novas. Igualmente, receberam sua primeira avaliação os cursos de doutorado da EST e da FES/ABC. Em se tratando de cursos de doutorado, sua definitiva consolidação e sua contribuição científica leva mais tempo para efetivar-se.

Um sinal especial também foi a criação de uma associação nacional da área: a Associação Nacional de Pós-Graduação em Teologia e Ciência da Religião (Anpter), fundada, em reunião em Juiz de Fora, nos dias 1 e 2 de junho de 1996. Esta associação evidencia quanto a área se desenvolveu e consolidou no quadro do estudo em profundidade da Teologia e do fenômeno religioso.

E, em particular, tivemos sensíveis melhoras no aprofundamento dos novos desafios colocados à teologia e às ciências da religião pela realidade atual. As publicações, as dissertações e teses evidenciam um real crescimento no aprofundamento das novas questões de conteúdo e de método.

Mencione-se também que cresce a correlação com a pesquisa em nível internacional. Muitos professores visitantes estiveram nos diversos cursos. Muitas publicações foram editadas, também em traduções, em outros países. Essa relação com a pesquisa em outros contextos será decisiva para o desenvolvimento da sub-área de Teologia e Ciências da Religião.

### 5.2 - Especificidade dos Cursos de Doutorado

Verificou-se que os cursos de doutorado não se refletem nos relatórios nem em seu significado de pesquisa e nem em sua especificidade. Percebe-se que os doutorados tendem a estar subsumidos nos cursos de mestrado, em geral sem perfil próprio e possivelmente sem os suficientes estímulos para a produção acadêmica dentro dos espaços dos cursos.

Verifica-se que por vezes não existe, entre as disciplinas oferecidas, espaço garantido para seminários e ou disciplinas específicas para o doutorado a fim de incentivar o intercâmbio das pesquisas e a interdisciplinaridade.

O próprio relatório da Capes não chega a dar ao doutorado o destaque necessário.

### 5.3 - Corpo Docente e Produção Científica

De acordo com os dados, o corpo docente dos programas avaliados (6) revela-se academicamente qualificado, tendo-se ampliado neste último biênio (73 doutores permanentes para 64 do biênio anterior). A grande maioria desses docentes, em regime de dedicação exclusiva ou integral.

A área tem demonstrado constante avanço no trabalho de pesquisa, apresentando expressiva produção científica neste biênio: 47 livros publicados no Brasil, 15 livros publicados no exterior, 200 artigos publicados em revistas nacionais, 36 artigos publicados em revistas estrangeiras, 71 capítulos de livros publicados no Brasil e 8 no exterior. Ao lado dessa produção, os programas contribuíram igualmente com inúmeros trabalhos apresentados em congressos científicos no Brasil e no exterior.

Outra peculiaridade da subárea é o intenso trabalho de cursos e assessorias prestado a inúmeras entidades tanto no Brasil como no exterior, como pode ser bem observado no item relativo à produção técnica e artística do EXECAPES.

### 5.4 - Intercâmbio

Já há um bom intercâmbio entre os diversos cursos e pesquisadores estrangeiros, comprovado pelos professores visitantes nos vários programas. Contudo, poderia ser bastante melhorado o intercâmbio entre os cursos no Brasil.

Deveria tornar-se conquista de todos os cursos que as bancas de defesa de dissertações e, obviamente, de doutorado, contassem com a presença de professores de outras instituições. Bancas de mestrado sem presença de professores de fora da instituição deveriam ser evitadas sistematicamente.

## 5.5 - Titulação dos Alunos

Os diplomas conferidos pelos cursos de pós-graduação em Teologia e Ciências da Religião continuam tendo dificuldade de aceitação em muitas universidades públicas, sobretudo para os alunos que tiveram sua graduação em Teologia que, aliás, é uma das graduações precípuas para diversos cursos, em especial aqueles que enfatizam o estudo de Teologia na pós-graduação. Essa dificuldade deveria ser superada em breve, por intermédio de uma iniciativa conjugada das diversas entidades envolvidas na questão.

Observa-se, outrossim, que os egressos dos cursos da subárea têm sido contratados sem dificuldades maiores não só em instituições eclesiais, mas também, e de modo crescente, nas universidades, o que evidencia sua qualificação. Não se tem notícia de crise significativa de emprego para os egressos dos cursos.

## 6 - Avaliação da Área

A avaliação relativa ao biênio 1994-1995, desta vez, por recomendação, sem os subconceitos + e -, chegou aos seguintes resultados:

	M	D
EST	A	B
FES/ABS	A	B
PUC/RJ	A	A
PUC/RS	C	-
PUC/SP	B	-
UFJF	B	-

Com respeito ao quadro acima, convém assinalar que o perfil de um curso é descritivo e a avaliação, comparativa.

## 7 - Conclusão e Sugestões

A comissão julga que, nesse novo biênio, a área de Teologia e Ciências da Religião deveria dar especial atenção aos seguintes temas:

- Incentivar a consolidação da associação nacional Anpter e seu desenvolvimento, como fórum de intercâmbio para docentes e discentes em pós-graduação.
- Insistir na efetivação do banco de dissertações e teses, apresentadas nos cursos avaliados da subárea. Essa decisão já foi tomada pela comissão anterior, mas somente em parte foi cumprida. Solicitamos o apoio da Capes à efetivação dessa decisão. Esse banco de dados permitirá que, por ocasião da avaliação do próximo biênio, a comissão possa recorrer a este importante banco de dados para a avaliação dos diversos cursos.
- Debater com os diversos cursos de doutorado, por exemplo por meio de visitas, quanto à pertinência de cursos de doutorado anexados ao mestrado. Insistir para que nos relatórios do biênio 1996-97 sejam mais transparentes as informações a respeito dos cursos de doutorado.
- Verificar a possibilidade de identificação dos periódicos nacionais e internacionais em Teologia e em Ciências da Religião, visando à sua classificação e indexação.
- Insistir para que as bancas de defesa de dissertações de mestrado tenham a presença de um professor de outra instituição.
- Solicitar que cada programa envie à CAPES a produção científica mais relevante de seus docentes, a fim de que seja examinada por consultores *ad hoc*. A comissão de avaliação considerará, preferencialmente, os artigos dos docentes e pesquisadores publicados em periódicos de reconhecida qualificação científica e de alcance nacional ou internacional.

**Coordenador:**  
IVAN DOMINGUES - UFMG

**Consultores:**  
MILTON SCHWANTES - FES/ABC  
FAUSTINO LUIZ COUTO TEIXEIRA - UFJF

## OPINIÃO

### VIVENDO O PROCESSO DO DOUTORADO SANDUÍCHE EM OUTRA CULTURA: UMA EXPERIÊNCIA QUE VALE A PENA.

*Alcione Leite da Silva\**

Quase dois anos se passaram após o meu doutorado- sanduíche na Escola de Enfermagem da Universidade de Colorado, em Denver - USA. Esta experiência ainda está muito presente em minha vida, na sua totalidade de momentos e detalhes. Inúmeras foram as vezes em que parei para refletir sobre todos os acontecimentos, não só enquanto os vivia, mas também após o ocorrido, buscando suas conexões e implicações em minha vida pessoal/profissional. Inúmeras foram as vezes em que narrei essa experiência, nas suas mais diversificadas perspectivas. Narrar uma experiência implica em narrar o vivido, em reconstruir, de certa forma, o mundo interior, dar uma forma estética a ele, tornar explícito os significados, sentimentos e emoções presentes em cada momento e situação.

Antes mesmo de iniciar meu doutorado em Filosofia da Enfermagem na UFSC, sentia que aquela era uma experiência pela qual deveria passar, não só pela oportunidade que ela me proporcionaria de enriquecimento pessoal, mas principalmente pelo objetivo a que me propunha em minha tese de doutorado, que era o de construir um novo paradigma de cuidado. Desse modo, a essência do estudo já estava posta, iria, com base em minha experiência, apresentar uma nova visão de cuidado, a qual parecia não ter sido contemplada pela comunidade científica da enfermagem brasileira e mesmo pela norte-americana.

Tudo acertado, passaria um ano com meu filho em Denver, estudaria sob a orientação da Dra. Jean Watson. Esta foi uma decisão que tive de tomar. Na verdade, a minha pretensão inicial era a de ser orientada por outra doutora. Isso porque, embora esta doutora não houvesse teorizado especificamente sobre o cuidado, sentia uma maior afinidade pelas suas idéias. Havia contatado e obtido o aceite de ambas. Contudo, a expressão impessoal daquela doutora se contrastou com a expressão carinhosa e o interesse da Dra. Watson em orientar-me. Este fato foi decisivo para que mudasse a minha opção inicial. Tendo como tema central o cuidado, era natural que acabasse optando por alguém que o expressasse. Posso dizer que me senti cuidada pela Dra. Jean Watson desde o nosso primeiro contato. Hoje, quando penso sobre aquela decisão, sei que foi a melhor que poderia ter tomado, naquele momento, pois os acontecimentos que se seguiram vieram confirmá-la.

Enfim, uma grande aventura estava por ser vivenciada. Uma aventura que nos colocava diante do desconhecido. O desconhecido parece ser mestre na arte de nos colocar face a face com o nosso ser, reafirmando a nossa vulnerabilidade. Esse confronto, por sua vez, pode ser decisivo para um avanço criador em nossa forma de expressão no mundo.

Viver em uma outra cultura implica em conviver com a condição de sermos estranhos. Ser estranho pode significar ser forasteiro, estrangeiro, ser desconhecido, diferente. Viver esta condição pode implicar no sentido de perda de nosso ser, de nossa história, de uma parte de nossa vida. Passei por essa experiência repetidas vezes, ao mudar de cidade e de local de trabalho. Em todas as vezes tive de reconstruir meu mundo e suas relações. A sensação é a de termos de recomeçar tudo de novo. Parece que o que foi construído não valeu, pois não é conhecido.

---

\* Enfermeira, Doutora em Filosofia da Enfermagem, Professora Titular do Depto. de Enfermagem da UFSC e Coordenadora Didática do Mestrado em Enfermagem da UFSC.

Ser estranho em outra cultura pode exigir um esforço maior. O estranho necessita estar sempre alerta e se esforçar para aprender as diferenças. Ele deve aprender a redimensionar o uso do espaço físico e pessoal e, possivelmente, a conviver com estações climáticas diferentes das de seu país. Ele deve aprender a conviver com a tensão entre a sua cultura e a da comunidade adotada. O estranho deve aprender os idiomas da linguagem, os idiomas da emoção, os significados das expressões não-verbais. Ele tem de aprender a história, possivelmente a linguagem, certamente os costumes e tradições da nova comunidade.

Viver em uma comunidade, cuja língua é diferente da nossa, pode ser algo difícil, principalmente no início. Permanecer em sala de aula ao longo do dia, procurando entender tudo o que está sendo dito e participar de forma ativa, pode ser extremamente cansativo. O esforço que me era exigido parecia as vezes demasiado. Conseqüentemente, no final do dia sentia-me exausta, com dor de cabeça e não tinha a menor disposição para conversar, mesmo em minha própria língua. Ao longo de aproximadamente um mês, a situação que vivenciava parecia se assemelhar a de um ser que, após um trauma craniano, estava reaprendendo a pensar, ouvir, falar e escrever. Essa sensação foi dolorosa, principalmente quando detectava que as minhas idéias sofriam uma redução significativa, na medida em que eram expressadas. Contudo, como toda situação é paradoxal, pude detectar a sua outra face. Como era, muitas vezes, incapaz de apreender todos os significados das palavras, na medida em que eram ditas, passei a captar as frases, não por seqüência de palavras, ou seja, de forma linear, mas como um todo. Pude perceber que essa forma de apreensão me levava a exercitar o lado direito de meu cérebro, ligado à criatividade, à visão de totalidade, de não-linearidade. Na medida em que os meses iam passando, as dificuldades com a língua iam diminuindo. Readquirir, dia a dia, a nossa capacidade de expressão, através do domínio da língua estrangeira, pode constituir-se em uma grande recompensa pelas dificuldades iniciais e a reafirmação das inúmeras potencialidades que possuímos.

Viver em outra cultura implica em conviver com suas convenções sociais e, portanto, com seus valores, os quais podem diferir sobremaneira da nossa. Destaco aqui o fato de que, enquanto aquela cultura parece valorizar a realização econômica e o trabalho duro, a minha associa o trabalho ao lazer e, valoriza, ainda, as formas espontâneas, pouco tensas e felizes de expressão. A extensão do contato físico e das formas que ele toma variam consideravelmente entre as duas culturas. Assim, as formas de proximidade e de informalidade a que estava acostumada, pelo contato físico mais intenso, como o toque, o abraço cederam lugar à formalidade e a um maior distanciamento social. Chocava-me a pouca valorização dada à família e as formas de pouca intimidade entre seus membros, bem como a solidão e o abandono a que os idosos, na sua grande maioria, estão expostos. Assustava-me o elevado índice de obesidade e de depressão, e o fato de uma sociedade poder ser tão competitiva. Desse modo, viver em outra cultura pode implicar na revalorização de aspectos importantes de nossa própria cultura, na desconstrução dos mitos e, por conseguinte, na reconstrução de novos significados de ser e viver em nosso próprio mundo.

Dispor de um ano para aproveitar ao máximo as oportunidades educativas em uma outra cultura pode parecer muito pouco. Contudo, considerando o fato de que nós construímos o nosso processo de vida, o tempo é relativo e subjetivo. Um ano pode configurar-se em muitos anos. Esta foi a minha sensação, na medida em que aquele foi um dos anos em que me expus aos mais diversificados tipos de experiências, em que cada minuto foi vivido intensamente. Assim, busquei cursar as mais diversas disciplinas, participar de programas de pesquisas e inclusive atender, por meio da consulta de enfermagem, clientes com AIDS, utilizando a minha experiência em tecnologias inovadoras de cuidado. Procurei conhecer a estrutura e organização daquela universidade e de diversas instituições de saúde. Passei grande parte de meu tempo disponível nas bibliotecas e livrarias existentes. Finalmente, busquei estimular o processo de convênio daquela universidade com a minha. Conseqüentemente, ao final de um ano sentia-me pronta para voltar para casa.

A convivência diária em sala de aula constituiu-se em uma grande oportunidade para aprender como também compartilhar as crenças e valores da minha cultura, contribuindo para mudar os mitos existentes. Naquela convivência, destacou-se o interesse dos professores e colegas em conhecer a minha história e experiência profissional, bem como as práticas de saúde e o sistema na qual elas se inseriam. Aqueles momentos foram marcados por reflexões sobre os mais diversificados temas relativos às disciplinas, sempre articulando-os com o contexto da Enfermagem e do sistema sócio

cultural, político, econômico, ecológico e espiritual. Aos poucos pude perceber que os receios sobre o meu desempenho eram infundados. Sentia-me preparada para refletir sobre os assuntos selecionados e de contribuir para a busca de soluções alternativas para questões importantes referentes à Enfermagem. A minha experiência profissional, a qual incluía o curso de mestrado e os estudos efetuados no doutorado no Brasil e, sobretudo, o meu interesse em buscar acompanhar o avanço do conhecimento na Enfermagem, como também em outras áreas do conhecimento, no âmbito nacional e internacional, favoreceram-me sobremaneira. Desse modo, muitas das bibliografias de Enfermagem e de outras áreas, selecionadas para as disciplinas, já eram de meu conhecimento. Naquele processo, reafirmei a crença de que cada aluno é também responsável pela sua formação, na medida em que cabe a ele buscar os caminhos para melhor se instrumentalizar. No que se refere às minhas dificuldades com a língua, contei, principalmente no início, com a compreensão e a ajuda dos professores e colegas. Ajuda esta que incluiu, inclusive, a correção da redação dos trabalhos finais.

À medida em que o tempo passava, ia aprofundando os meus estudos e encontrando várias pistas para dar uma forma estética às idéias que comporiam a minha tese. O acesso à literatura disponível nas livrarias e bibliotecas referentes à Enfermagem e às outras áreas do conhecimento, as quais norteariam grande parte de minhas idéias, foi fundamental naquele processo. Desse modo, elaborei uma síntese das idéias da tese e busquei discuti-las com vários professores, cujas contribuições foram inestimáveis. Ao retornar, sete dos nove capítulos da minha tese já estavam delineados, os quais foram posteriormente traduzidos para a minha língua, aprofundados e submetidos ao exame de qualificação.

Essa experiência superou as expectativas iniciais e reafirmou a importância do doutorado-sanduíche no processo de formação profissional e pessoal do futuro doutor. Naquele processo, além dos diversos aspectos apresentados anteriormente, fui extremamente favorecida com a parceria estabelecida no processo de orientação, na medida em que se somou às contribuições da Dra. Eloita Neves Arruda, na Enfermagem, e do Dr. Selvino J. Assmann, na Filosofia, à da Dra. Jean Watson. Parceria esta que se concretizou com a participação da Dra. Watson na banca examinadora do trabalho final. Constituiu-se em um dever moral, bem como um prazer, compartilhar o resultado final de um processo empreendido em parceria com aquela doutora. Por outro lado, o fato de escrever minha tese em duas línguas, possibilitou compartilhar este conhecimento com aquela comunidade, pela sua inclusão no acervo de teses de duas bibliotecas norte-americanas. Considero, assim, o doutorado-sanduíche uma oportunidade importante para a socialização do conhecimento produzido no Brasil.

Viver em uma outra cultura pode significar uma oportunidade sem igual para aprofundar o auto-conhecimento e as relações familiares. O afastamento de nosso meio, dos afazeres rotineiros e, conseqüentemente, dos problemas a eles inerentes pode se constituir em uma oportunidade para compreender melhor o nosso processo de ser e viver. A rotina pode embotar os sentidos, a sensibilidade, a afetividade e a criatividade, tornando mecânico o fazer e o viver. Desse modo, estudar em outro país pode acarretar mudanças para um novo estilo de vida, no qual um certo isolamento pode ser benéfico. Pode ser um tempo de grandes aprofundamentos em nosso ser e viver, bem como em nossos estudos e investigações, os quais podem fluir de forma criativa e prazerosa.

O momento do retorno nem sempre é precedido de grandes expectativas para com o novo, pois retorna-se para o que “parece” já ser conhecido. Contudo, é um tempo de grandes compromissos, de repasse do que se aprendeu e de construção de novos caminhos no plano profissional. Pode ser um momento de sonhos com as grandes transformações, as quais nem sempre podem ser imediatamente concretizadas. Pode também ser um tempo de decepções ante o desinteresse de colegas que, atribulados em seus afazeres, podem não encontrar tempo para ouvi-lo. Pode-se até mesmo ter a impressão errônea de que o processo educativo é solitário. Isto porque a socialização desse processo se dá lentamente, no dia-a-dia, através das diferentes atividades em que estamos envolvidos. Nesse retorno, convive-se com o grande desafio de vencer a rotina, de não deixar que a racionalidade sobreponha a sensibilidade, que o fazer mecânico anule a criatividade e que o trabalho árduo não deixe espaço para a afetividade.

Essa experiência deixará sempre grandes saudades, pois acrescentou muito em minha vida pessoal—profissional, possibilitando-me, inclusive, criar novas relações e grandes afetos. Desse modo, além de recomendá-la, voltaria a vivê-la novamente.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO NORDESTE DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Rosa Maria Godoy Silveira \*

Neste artigo pretendo apresentar, de forma sucinta, o histórico, a estrutura e o andamento do Projeto Nordeste de Pós-Graduação e Pesquisa, bem como tentar um primeiro balanço. As reflexões e questionamentos que se seguem visam alertar os responsáveis e os conveniados sobre a necessidade de implementar medidas que garantam a eficácia e a legitimidade do projeto.

Em dezembro de 1996, a CAPES tomou a primeira medida para a implantação do Projeto Nordeste de Pós-Graduação e Pesquisa, reivindicação do Fórum regional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação com o repasse de recursos para os Estados. De março a julho deste ano, configurou-se o formato para a gestão do projeto, que ficou assim estruturado:

- a) uma Comissão Regional, composta pelo diretor de programas da CAPES e um representante acadêmico indicado pela agência; dois representantes do Fórum Regional de Pró-Reitores, sendo um o seu (sua) coordenador(a) e outro, um representante acadêmico;
- b) comissões Estaduais, também compostas com representação tripartite, com algumas especificidades: dois representantes da CAPES, externos ao próprio Estado de origem<sup>1</sup>, e um representante acadêmico por Estado, vinculado à instituição estadual; dois representantes do Fórum de Pró-Reitores, sendo um indicado entre os Pró-Reitores das Instituições de Ensino Superior de cada Estado e outro representante acadêmico; e dois representantes da Fundação de Apoio à Pesquisa de cada Estado, sendo um deles representante acadêmico. Também ficou estabelecido o perfil dos membros das comissões: doutores, com larga experiência na formação de recursos humanos em nível de pós-graduação.

De fins de maio até meados de setembro, as comissões desencadearam seus trabalhos, definindo áreas prioritárias para o Projeto Nordeste e modalidades de apoio e elaborando seus respectivos editais. Neste momento, os Estados já realizaram suas seleções de projetos a apoiar e estão em fase de implantação dos que foram aprovados.

Tentando um primeiro balanço desse processo, quero apontar alguns aspectos suscetíveis de análise:

- 1º) Por se tratar de um formato gestor novo, houve certa demora de configuração, diante da perspectiva de decolagem do Projeto Nordeste, buscando as comissões (regional e estaduais) definirem o seu âmbito de atuação e autonomia, autonomia esta mais exigida naqueles Estados, onde as fundações estão mais consolidadas e têm melhor definição das prioridades estaduais.

---

\* Professora do Departamento de História da UFPB e Representante da CAPES nas Comissões Estaduais da Bahia, Ceará e Sergipe, e na Comissão Regional do Projeto Nordeste.

<sup>1</sup> A agência optou por indicar o mesmo representante para cada três Estados. Os Estados foram agrupados da seguinte maneira: Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Paraíba (PB); Ceará (CE), Bahia (BA) e Sergipe (SE); Pernambuco (PE), Alagoas (AL) e Espírito Santo (ES).

- 2º) É importante destacar que o relacionamento CAPES—Universidades—Governos estaduais inaugura um padrão diferente, não-instituído até então, haja vista que, usualmente, ocorre entre a agência e as IES. Por tal razão, não se fez sem alguma dificuldade, variável de Estado a Estado. Em minha opinião, o ponto mais crítico desse relacionamento reside, com certeza, na questão de contrapartida dos governos estaduais, nos termos dos convênios assinados entre os mesmos e a CAPES. Muitos governos alegaram a não-previsão orçamentária da contrapartida (os convênios foram assinados no final de 1996, posteriormente à aprovação dos orçamentos estaduais para 1997) e a situação financeira difícil, em virtude de serviços da dívida e precatórios. O fato é que, no momento de assinarem os convênios, se comprometeram com a contrapartida. Mas não a estão cumprindo, em sua grande maioria.
- 3º) No aspecto de áreas prioritárias e modalidades, parece-me que, em linhas gerais, os delineamentos de áreas elaborados pelo Fórum de Pró-Reitores foram seguidos, com adaptação às peculiaridades dos Estados. Meio-ambiente, Educação, sobretudo fundamental e média, Saúde Coletiva, foram contemplados por todos. A diferenciação aconteceu em termos de modalidades selecionadas, embora dentro de um repertório comum que foi oferecido: mestrado interinstitucional, consolidação e expansão de cursos pós-graduação *stricto sensu*, cursos de pós-graduação *latu sensu*, e uma modalidade nova, adicional aos Programas disponíveis na CAPES — Grupos emergentes com possibilidade de se converterem em núcleos de recursos humanos de pós-graduação *stricto sensu*.
- 4º) De um modo geral, o encaminhamento das propostas concorrentes aos editais do Projeto Nordeste foi precedido da uma pré-seleção no âmbito das IES participantes, postura que, se consolidada nas próximas chamadas, certamente concorrerá para modificar a cultura universitária, no sentido de fixação de prioridades institucionais. Na seqüência, os projetos encaminhados passaram por análises de pareceristas *ad hoc*, externos ao Estado e homologados pela respectiva comissão estadual. Esse procedimento confere, no meu entender, isenção ao processo.

Acredito que, no estágio atual, se faz necessário evidenciar alguns problemas e buscar soluções para o aperfeiçoamento e a legitimidade do projeto. Sugiro, entre as providências mais urgentes que devem ser tomadas, as seguintes:

- a) um posicionamento político—acadêmico da CAPES quanto à questão de contrapartida dos governos estaduais. Relevada a sua falta, em vários Estados, para o corrente ano, deve ser exigência *sine qua non* para os próximos anos, comprometendo os governos estaduais na parceria para a formação de recursos humanos de alto nível, necessários ao desenvolvimento regional. Caso contrário, perde o sentido a representatividade das comissões. Pior que isto: certos Estados continuaram extremamente fragilizados em termos de uma política de pós-graduação, não enfrentando a problemática das assimetrias que o projeto visa, senão debelar, atenuar;
- b) provas inequívocas, sobretudo perante a comunidade acadêmica de pós-graduação, de que os recursos dos Planos Regionais não são substitutivos de verbas destinadas a outros Programas de Apoio à Pós-Graduação, como o Proap. Paira uma desconfiança quanto à possibilidade disso ocorrer. O Projeto Nordeste foi concebido como uma proposta para captação de recursos adicionais para a pós-graduação regional, resguardando, obviamente, o mérito acadêmico, no sentido de corrigir as enormes distâncias da capacidade instalada entre o Sudeste e as demais regiões do País;
- c) implantação de um sistema de avaliação de desempenho das propostas contempladas pelo projeto, para que os recursos investidos tenham retorno adequado e satisfatório, resultando na ampliação e melhoria do processo formativo de recursos humanos, em nível de pós-graduação, no espaço regional. Para tanto, a avaliação deve iniciar-se pela análise da própria fase seletiva dos projetos, de seu processo, dos problemas e dificuldades detectadas. Deve-se analisar a demanda real em cotejo com as áreas definidas como prioritárias, as modalidades mais demandadas e os tipos de auxílio mais freqüentemente solicitados. Não deve ser esquecida a apreciação dos projetos não-contemplados, com a identificação das razões de tal ocorrência. Os dados referidos poderão constituir-se em instrumento valioso para possível correção de rumos na continuidade do projeto.

]Gostaria de assinalar um último aspecto relevante, ainda no que se refere à avaliação, sobre o qual deverão se debruçar as Comissões Estaduais e a Comissão Regional: é o grau de articulação desejável para a superação de assimetrias inter-regionais e intra-regionais. Entendo que, em cada Estado, deve-se trabalhar a demanda e o atendimento realizado sob a perspectiva de três níveis de articulações: a intra-estadual, detectando a cobertura institucional e micro-regional; a interestadual, verificando fluxos de cooperação interinstitucional no interior da região; e a inter-regional, mapeando a capacidade de inserção institucional—regional no espaço nacional e a direção que a mesma assume. Caso contrário, pode-se incorrer em um direcionamento estadualizante estrito, detonando uma competitividade negativa e não-cooperativa que, longe de resolver as assimetrias, as acentuará.

## INFORMES CAPES

### NOVOS REPRESENTANTES DE ÁREA PARA O BIÊNIO 1997-99

A CAPES mantém uma assessoria externa de alto nível, composta por 42 representantes de área das diferentes áreas de conhecimento. Esses representantes de área são escolhidos a partir de indicações feitas pelos programas de pós-graduação e também pelas sociedades ou associações científicas representativas de cada área que integram o sistema nacional de ensino superior. O mandato dos representantes de área é de dois anos, podendo haver uma única recondução.

Em 26 de agosto, a X reunião do Conselho Superior apreciou a relação de nomes indicados para a representação de área na CAPES, para o biênio 97/99. Após a análise dos currículos, os conselheiros sugeriram os nomes dos novos representantes de área, que foram homologados pelo Presidente do Conselho Superior.

#### REPRESENTANTES DE ÁREA

#### BIÊNIO 97/99

#### CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

ÁREA	REPRESENTANTE	IES
Matemática/Probabilidade e Estatística	Keti Tenenblat	UnB
Ciência da Computação	Siang Wun Song	USP
Astronomia/Física	Lívio Amaral	UFRGS
Química	Faruk José Nome Aguilera	UFSC
Geociências/Oceanografia	Ari Roisenberg	UFRGS

#### ENGENHARIAS

ÁREA	REPRESENTANTE	IES
Engenharias I (Eng. Civil, Eng. Sanitária; Eng. Transportes)	Ennio Marques Palmeira	UnB
Engenharias II (Eng. de Minas, Eng. de Materiais e Metalúrgica, Eng. Química, Eng. Nuclear)	Paulo Roberto Cetlin	UFMG
Engenharias III (Eng. Mecânica, Eng. de Produção, Eng. Naval e Oceânica; Eng. Aeroespacial)	Valder Steffen Júnior	UFU
Engenharias IV (Eng. Elétrica, Eng. Biomédica, Planejamento Energético)	Luiz Pereira Caloba	UFRJ

*CIÊNCIAS AGRÁRIAS*

<b>ÁREA</b>	<b>REPRESENTANTE</b>	<b>IES</b>
Ciências Agrárias I (Agronomia, Rec. Florestais e Eng. Florestal, Eng. Agrícola)	Liovando Marciano da Costa	UFV
Zootecnia/ Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca	Paulo de Figueiredo Vieira	Unesp
Medicina Veterinária	Carlos Wilson Gomes Lopes	UFRRJ
Ciência e Tecnologia dos Alimentos	Délia Rodriguez Amaya	Unicamp

*CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS*

<b>ÁREA</b>	<b>REPRESENTANTE</b>	<b>IES</b>
Direito	Ricardo Cesar Pereira Lira	UERJ
Administração/Turismo	Cesar Gonçalves Neto	UFRJ
Economia	Ana Maria Ferreira Bianchi	UnB
Arquitetura e Urbanismo	Denise Barcellos Pinheiro Machado	UFRJ
Planejamento Urbano e Regional/Demografia	Circe Maria Gama Monteiro	UFPE
Ciências Sociais Aplicadas I (Ciência da Informação, Museologia, Comunicação, Desenho Industrial)	Eduardo Peñuela Canizal	USP
Serviço Social/ Economia Doméstica	Anita Aline Albuquerque Costa	UFPE

*CIÊNCIAS BIOLÓGICAS*

<b>ÁREA</b>	<b>REPRESENTANTE</b>	<b>IES</b>
Ciências Biológicas I (Biologia Geral, Genética, Botânica, Zoologia)	João Lúcio de Azevedo	UFGO
Ecologia e Meio-Ambiente	Odete Rocha	Ufscar
Ciências Biológicas II (Morfologia, Fisiologia, Bioquímica, Biofísica, Farmacologia)	Jorge Almeida Guimarães	UFRGS
Ciências Biológicas III (Imunologia, Microbiologia, Parasitologia)	Giovanni Gazzinelli	INST. RENÉ RACHOU

*CIÊNCIAS DA SAÚDE*

<b>ÁREA</b>	<b>REPRESENTANTE</b>	<b>IES</b>
Medicina I (Clínica Médica, Cardiologia, Nefrologia, Dermatologia, Endocrinologia, Pneumologia, Gastroenterologia)	Irineu Tadeu Velasco	USP
Medicina II (Infecção parasitológica, Hematologia, Reumatologia, Alergologia e Imunologia Clínica, Neurologia; Saúde Materno-Infantil, Nutrição, Pediatria, Psiquiatria, Anatomia Patológica e Patologia Clínica)	Jair de Jesus Mari	Unifesp
Medicina III (Cirurgia, Anestesiologia, Ginecologia e Obstetrícia, Oftalmologia, Ortopedia, Otorrinolaringologia, Fonoaudiologia e Urologia)	Osvaldo Malafaia	UFPR
Odontologia	Leão Pereira Pinto	UFRN
Farmácia	João Luiz Callegari Lopes	USP
Enfermagem	Maria Gaby Rivero de Gutiérrez	Unifesp
Saúde Coletiva	Maurício Lima Barreto	UFBA
Fisioterapia e Terapia Ocupacional/Educação Física	Go Tani	USP

*LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES*

<b>ÁREA</b>	<b>REPRESENTANTE</b>	<b>IES</b>
Linguística/Letras	José Luiz Fiorin	USP
Artes/Música	Sonia Gomes Pereira	UFRJ

*CIÊNCIAS HUMANAS*

<b>ÁREA</b>	<b>REPRESENTANTE</b>	<b>IES</b>
Filosofia/Teologia	Danilo Marcondes de Souza Filho	PUC-RJ
Sociologia	Maria Arminda do Nascimento Arruda	USP
Antropologia/Arqueologia	Cláudia Lee Willians Fonseca	UFRGS
História	Maria Helena Rolim Capelato	USP
Geografia	Sylvio Carlos Bandeira de Mello e Silva	UFBA
Psicologia	Lino de Macedo	USP
Educação	Mirian Jorge Warde	PUC-SP
Ciência Política	Maria Hermínia Tavares de Almeida	USP

## PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO DOS EX-BOLSIAS DA CAPES NO EXTERIOR - PAEBEX

O programa de bolsas no exterior mantido pela CAPES, um dos programas mais tradicionais da agência, já formou alguns milhares de doutores, mestres e especialistas, ao longo de seus quase cinquenta anos de existência. Após uma curta fase de acentuada expansão, no fim da década de 80, o número de bolsistas beneficiados pelo programa estabilizou-se em torno da média apresentada nas últimas duas décadas, de cerca de 500 novos bolsistas por ano, nos vários níveis e modalidades de formação.

Com o aumento, em termos quantitativos e qualitativos, das oportunidades de formação de pessoal no País, não apenas em cursos de mestrado, mas também de doutorado, torna-se crescente a preocupação das agências de fomento com a qualidade de formação buscada no exterior e seu retorno em termos acadêmicos e científicos. Em outras palavras, a eficácia global desse programa não pode ser simplesmente pressuposta. Deve ser avaliada.

Com essa finalidade, a CAPES criou, em outubro de 1996, o Programa de Acompanhamento dos Ex-Bolsistas no Exterior (Paebex). São objetivos do programa:

- 1 - Manter atualizados os registros de conclusão e retorno dos bolsistas no exterior.
- 2 - Coletar e sistematizar informações e apreciações dos bolsistas e ex-bolsistas sobre o treinamento recebido, a instituição que o ofereceu e o Programa de Bolsas no Exterior da CAPES.
- 3 - Acompanhar as trajetórias acadêmicas e profissionais dos ex-bolsistas e analisar o impacto do treinamento no exterior no atual desempenho científico e acadêmico.

Espera-se que os resultados do Paebex auxiliem a CAPES na tomada de decisões no que se refere ao formato, às estratégias e às prioridades do programa de formação de recursos humanos no exterior. Com efeito, ainda não há consenso e nem mesmo informações satisfatórias sobre questões cruciais, tais como: a seleção dos bolsistas, refletida pelo seu desempenho posterior, é satisfatória? Os prazos de bolsa são adequados e cumpridos pela maioria? Em que situações devem ser apoiadas as diferentes modalidades (por exemplo, doutorado pleno ou sanduíche)? Devem ser priorizadas determinadas áreas de conhecimento ou regiões? Quais as instituições que se destacam pela qualidade dos cursos e pelas condições de trabalho oferecidas? Quais as dificuldades no retorno e na reinserção no mercado de trabalho?

O Paebex estrutura-se em torno de três etapas de trabalho. A primeira consiste em localizar e contatar os bolsistas, que recentemente regressaram do exterior, e montar um cadastro com dados pessoais, acadêmicos e profissionais atualizados. A segunda, na realização de um ciclo de reuniões com os ex-bolsistas nas capitais dos Estados onde maior é sua concentração. Nessa oportunidade, ulteriores informações são coletadas a partir de depoimentos individuais, grupos de discussão e preenchimento de questionários. A última etapa consiste na sistematização e análise das informações coletadas e na elaboração de um relatório anual.

## CAPES RESPONDE

*1- A CAPES está estabelecendo ou já estabeleceu alguma estratégia para assimilar, financeira e orçamentariamente, o crescimento, em termos de vagas e cursos, da pós-graduação no País?*  
(Erivelto Goulart)

**Resposta:** A LDB – Lei de Diretrizes e Bases — vem sinalizando de forma clara a necessidade de expansão da pós-graduação, quando define que pelo menos 1/3 do quadro de docentes das instituições de ensino superior (IES) possua formação pós-graduada (mestrado e/ou doutorado). A CAPES vem trabalhando nesse cenário de expansão. O IV PNPG, que está em fase de elaboração, define essa meta como prioritária.

Assim sendo, impõe-se repensar, junto com o plano, os programas de fomento à pós-graduação e sua projetada expansão.

*2– Diante das limitações internas, algumas instituições particulares (sobretudo as chamadas instituições comunitárias) estão abrindo convênios diretos com instituições no exterior para a oferta de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Qual a política adotada pela CAPES para controlar tal situação?* (Augusto César Zeferino)

**Resposta:** A Resolução Nº 1, do Conselho Nacional de Educação – CNE, de 26 de fevereiro, publicada no Diário Oficial de 05/03/97, definiu que os diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras no Brasil, nas modalidades semi-presenciais ou à distância, não serão revalidados nem reconhecidos, para quaisquer fins legais, sem que os cursos tenham a devida autorização do Poder Público.