

MEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

INFOCAPES

Boletim Informativo Vol. 6, Nº 2, abril/junho 1998

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

Presidente da Fundação CAPES
Abílio Afonso Baeta Neves

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 sobre temas

Editor Responsável

Fernando Spagnolo – Coord. Geral – CED

Conselho Editorial

Jacira Felipe Beltrão – SPP

Denis Dutra – SIN

Sandra Mara Carvalho de Freitas – CEC

Sílvia Maria Velho – SPE

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.

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.

Equipe Técnica Editorial:

Distribuição e Cadastro de Assinaturas

Catarina Glória de Araújo Neves – ACD

Composição Gráfica

Astrogildo Brasil – ACD

Apoio Editorial

Antonio Newton da Rocha Pimenta – CED

Yuri Lopes Zinn – CED

Projeto Gráfico

Modonovo Design Ltda.

Periodicidade

trimestral

Tiragem

4.000 exemplares

INFOCAPES -Boletim Informativo da CAPES
Vol.6 - Nº 2 - Brasília CAPES, 1998

Trimestral

ISSN 0104-415X

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

CDU 378

Endereço para correspondência:

CAPES

Coordenação de Estudos e Divulgação Científica
(CED)

Ministério da Educação e do Desporto

Anexo II - 2º andar - Tel. (061) 410-8866

70 047-900 - Brasília – DF

e-mail – ced@capes.gov.br

ISSN 0104 - 415X

Bol.Inf., Brasília, V.6, Nº2, p.00-00 abr/jun 1998

relacionados com a formação de recursos humanos de alto nível. Divulga documentos que discutem políticas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
ESTUDOS E DADOS	6
O Programa Especial de Treinamento – PET/CAPES - e a graduação no ensino superior brasileiro <i>Elizabeth Balbachevsky</i>	
DOCUMENTOS	24
2º Plano Nacional de Pós-Graduação – 1982-1985	
OPINIÃO	33
Considerações em torno do novo processo de avaliação <i>José Luiz Fiorin</i>	
INFORMES CAPES	36
Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância – PAPED - Edital 02/98	36
Subprograma Mestrado Interinstitucional - Chamada 03 - 01/98	36
Saúde e segurança no trabalho - Chamada 3 -apoio a promoção de eventos	36
Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação - Edital 01/98	37
Convênio CAPES – Instituto Euvaldo Lodi	37
Programa CAPES/DAAD – Probral	37
Programa Professor Visitante Alemão	38
Programa Graduação Sanduíche no Exterior	38
Programa CAPES – Cofecub	38
XL Reunião do Conselho Técnico-Científico – 16/04/98	38
XLI Reunião do Conselho Técnico-Científico – 17/06/98	40
XIII Reunião do Conselho Superior 14/04/98	40
XIV Reunião do Conselho Superior 22/06/98	43
CAPES RESPONDE	44

APRESENTAÇÃO

O INFOCAPES publica neste número, na seção Estudos e Dados, o artigo “O Programa Especial de Treinamento – PET/CAPES – e a graduação no ensino superior brasileiro”, de Elizabeth Balbachevsky. O artigo toma por base recente pesquisa realizada pela autora, por solicitação da CAPES, em que foi feito um levantamento de informações em âmbito nacional sobre as atividades desenvolvidas pelos grupos do programa, sobre os trabalhos realizados pelos bolsistas, na interpretação de alunos e professores de cursos de graduação que participam do PET, e sobre a institucionalização do programa nas universidades e cursos que abrigam os grupos. A pesquisa, como enfatizado no texto do artigo, teve como finalidade iniciar a avaliação do contributo do PET para a melhoria dos cursos de graduação. O trabalho ora publicado, ao mesmo tempo que registra conclusões extremamente positivas sobre os resultados desse investimento mantido por quase duas décadas pela CAPES, aponta para os aspectos que devem ser considerados em prol de um mais completo aproveitamento das potencialidades do Programa, do ponto de vista da geração de resultados efetivamente transformadores para os cursos de graduação.

Na seção Documentos, continuando a seqüência iniciada no número anterior do INFOCAPES, é republicado o II Plano Nacional de Pós-Graduação, abrangendo o período de 1982 a 1985. O documento explicita as premissas, objetivos e diretrizes do Plano e discute o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, desde a implantação do I PNPG, em 1977.

Considerações sobre a nova sistemática de avaliação da pós-graduação, implantada pela CAPES neste ano de 1998, constituem o assunto do texto publicado na seção Opinião. Nessa primeira ocasião de uso completo do sistema, as análises dos participantes do processo são de grande interesse tanto para a comunidade acadêmica como para a própria CAPES. Desse modo, geram-se subsídios para o aperfeiçoamento da sistemática, definindo-se com mais precisão os componentes e critérios gerais e evidenciando-se as particularidades que devem ser convenientemente tratadas nas diversas áreas do conhecimento.

Na seção Informes registram-se os editais e chamadas para apresentação de propostas aos seguintes programas da CAPES no País: Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED), Programa de Apoio à Pesquisa e Formação de Recursos Humanos na Área de Saúde e Segurança no Trabalho (RH-SST), Programa de Apoio à Integração da Graduação e da Pós-Graduação (Proin) e Subprograma Mestrado Interinstitucional, do PICDT. No âmbito da cooperação internacional, constam neste número as informações sobre as ações decorrentes dos acordos que seguem: Convênio CAPES/Instituto Euvaldo Lodi, CAPES/DAAD, CAPES/Cofecub, Programa Professor Visitante Alemão e Programa Graduação-Sanduíche no Exterior. Integram também a seção Informes os assuntos discutidos e as deliberações nas reuniões do Conselho Técnico Científico e do Conselho Superior da CAPES, realizadas no período de abril a junho de 1998.

ESTUDOS E DADOS

O PROGRAMA ESPECIAL DE TREINAMENTO – PET/CAPES - E A GRADUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

*Elizabeth Balbachevsky**

O Programa Especial de Treinamento - PET - foi instituído pela CAPES com o objetivo de intervir na graduação, buscando introduzir uma dinâmica de inovação dentro desta realidade. Para alcançar este objetivo, o programa foi estruturado para funcionar por meio de grupos tutoriais de aprendizagem, onde os alunos bolsistas desenvolvem atividades extracurriculares coletivas e individuais sob a supervisão de um professor-tutor. Nesse sentido, o programa PET se diferencia das outras experiências de iniciação científica, que têm um objetivo mais limitado, qual seja o de oferecer uma oportunidade para que o aluno da graduação tenha contato mais duradouro com as atividades de pesquisa desenvolvidas pelos professores. Os resultados esperados do programa são de dois tipos. De um lado, busca-se oferecer uma alternativa de formação mais sofisticada para os alunos que mais se destaquem nos cursos de graduação. De outro lado, supõe-se que a existência de um núcleo de alunos organizados em torno de temas acadêmicos tenha reflexos no ambiente geral do curso de graduação onde o programa opere, tornando-o mais rico. Nos marcos do PET, a dinamização da graduação deve ocorrer por duas entradas: o envolvimento ativo dos alunos bolsistas nas atividades do curso e o oferecimento de um conjunto de atividades extracurriculares abertas à participação dos alunos em geral.

Para alcançar esses objetivos, o programa PET vincula-se institucionalmente aos cursos de graduação, mediante a organização de um grupo PET por curso. Cada grupo é composto de, no máximo, 12 alunos, todos bolsistas da CAPES, e é orientado por um professor, o tutor do grupo, que recebe também uma bolsa como retribuição de seu envolvimento com o grupo e de suas responsabilidades ante a CAPES. Ademais, cada grupo PET conta com recursos financeiros que lhe permitem custear a realização de atividades extracurriculares orientadas tanto para o atendimento das necessidades específicas do programa de trabalho do grupo, como também, e necessariamente, para os alunos do curso de graduação.

Finalmente, ressalve-se que a formação oferecida pelo PET aos alunos que compõem o programa é ampla e supõe desde a sua participação em projetos de pesquisa como o seu envolvimento em grupos de estudo e, inclusive, a participação em seminários e congressos da área.

* Professora do Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo e Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (Nupes/USP) e do Núcleo de Pesquisas em Política Internacional e Comparada da USP (Nupri/USP). Participaram da pesquisa, da análise dos resultados e da redação do relatório final apresentado à CAPES as alunas Denilde Oliveira Holzahaker, do Programa de Mestrado em Ciência Política da USP e Maria Cristina da Silva Bottura, aluna do curso de graduação em Ciências Sociais da USP.

A Avaliação do programa PET

A CAPES é uma instituição com larga tradição e experiência na avaliação da qualidade acadêmica dos programas por ela apoiados. A implantação do PET não fugiu a essa tradição. Desde a sua origem, o programa realiza avaliações periódicas do conteúdo acadêmico das atividades de cada grupo PET. Entretanto, uma avaliação sistemática do impacto do PET sobre a graduação e sua contribuição para a dinâmica dos cursos de graduação permaneceu a descoberto ao longo dos quase 20¹ anos de existência do programa.

Com o intuito de realizar um primeiro estudo sobre a contribuição do PET para a graduação, a CAPES contratou o Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da USP, Nupes. O estudo em questão foi realizado ao longo do segundo semestre de 1997, sob minha direção. Foram duas as questões que nortearam a realização do estudo: primeiro, mapear a contribuição do Programa aos cursos de graduação, na ótica dos professores e alunos desses cursos; segundo, reunir indicadores das atividades acadêmicas dos alunos de graduação não-bolsistas do PET, visando estabelecer a contribuição do PET para o enriquecimento da vida acadêmica desses alunos.

Para a realização do estudo, construímos uma amostra de 60 grupos PET. Para essa amostra, os grupos PET foram estratificados em função de sua localização geográfica e tipo de curso². Em cada estrato, os grupos foram listados e a composição da amostra estabelecida mediante sorteio aleatório. Uma vez que uma das dimensões estudadas na pesquisa é o efeito do amadurecimento do grupo e sua contribuição para a graduação, a listagem dos grupos não eliminou, *a priori* nenhum grupo do universo atendido pelo Programa.

A pesquisa foi conduzida mediante a realização de entrevistas com os tutores de cada grupo que compôs a amostra, com uma amostra aleatória de professores indicados pelos tutores como sendo professores colaboradores dos grupos PET, com uma amostra aleatória de professores dos mesmos cursos de graduação, porém mais distantes das atividades do PET, com uma amostra aleatória de alunos bolsistas do programa, e com uma amostra de alunos dos mesmos cursos, porém não-bolsistas do programa. Ao todo foram realizadas 721 entrevistas com alunos de cursos de graduação que contam com grupos PET organizados, dos quais 360 eram bolsistas do PET e 361, não-bolsistas do PET. Dentre esse último grupo, 83 alunos declararam que tinham bolsa de iniciação científica. Entre os professores, foram realizadas no total 298 entrevistas, sendo 59³ tutores, 119 professores colaboradores e 120 professores não ligados ao PET.

Os resultados do PET para seus bolsistas:

¹ . O Programa Especial de Treinamento – PET/CAPES – foi criado em 1979, por iniciativa do então Presidente da CAPES, prof. Cláudio de Moura Castro. Um bom histórico desse programa pode ser encontrado em Spagnolo, Fernando *et al.* (1996) pp. 5-16.

² .Os grupos foram classificados em função de sua localização geográfica: sul, sudeste e outras regiões do país, e a orientação do curso de graduação em relação ao mercado de trabalho: cursos provenientes de áreas básicas e profissionais.

³ . Durante a realização do trabalho de campo não foi possível entrevistar o tutor de um dos grupos incluídos na amostra, por motivos pessoais – doença em família.

Os resultados da pesquisa mostram que o PET tem um efeito expressivo sobre a experiência acadêmica de seus bolsistas. Antes de mais nada, os alunos bolsistas do PET, quando comparados com seus colegas bolsistas de programas de iniciação científica e não-bolsistas em geral, mostraram um perfil mais envolvido com o curso de graduação: ao todo, 54,7% deles declaram ter lido mais de 90% dos textos indicados nas disciplinas, contra 31,3% dos alunos com bolsa de iniciação científica e 23,1% dos alunos não-bolsistas que deram a mesma resposta. Por outro lado, 67,3% dos alunos do PET declaram ter frequentado mais de 90% das aulas ministradas, contra 48,2% dos bolsistas de IC e 42,2% dos alunos não-bolsistas, que indicaram o mesmo nível de frequência às aulas.

A experiência do PET também faz diferença para o enriquecimento da vida acadêmica dos alunos. Esse fato pode ser apreendido por dois indicadores: de um lado, apenas 29,6% dos alunos bolsistas do PET declaram nunca ter participado de nenhuma atividade de extensão, contra 54,2% dos alunos bolsistas de IC e 56,7% dos alunos não-bolsistas. Ademais, só 28,8% dos alunos do PET nunca tiveram qualquer trabalho seu publicado, contra 39,8% dos alunos com bolsa de IC e 63,5% dos alunos sem bolsa.

Esses resultados são eloqüentes. Nossa pesquisa reúne alguns dados importantes que mostram que a formação oferecida pelo PET é mais rica e variada, mesmo quando comparada com as oportunidades abertas por uma bolsa de iniciação científica.

O PET e a graduação

O estudo da inserção do PET na vida departamental respondeu a duas questões básicas: em primeiro lugar, buscamos estabelecer em que medida as atividades do grupo PET são percebidas pelos professores como parte das atividades do departamento; em segundo lugar, buscamos analisar a percepção da contribuição do PET para o departamento. Para a análise dessas duas questões, concentramos nossa atenção nas respostas dadas pelos professores colaboradores dos grupos PET e pelos demais professores. Os depoimentos prestados pelos professores-tutores foram utilizados nesse estudo como controle das informações.

Para responder à primeira das duas questões, um conjunto de perguntas mostrou-se bastante discriminativo. Esse conjunto corresponde às respostas dadas por nossos entrevistados avaliando em que medida as atividades do PET estão relacionadas às outras atividades do departamento. A distribuição das respostas a essa questão está na tabela I, abaixo:

Tabela I

Intensidade da relação das atividades desenvolvidas pelo PET com as outras atividades realizadas no departamento

	Áreas de pesquisa		Disciplinas básicas		Disciplinas optativas	
	Profs. colaboradores	Demais professores	Profs. colaboradores	Demais professores	Profs. colaboradores	Demais professores
Pouca relação	10,9	15,0	22,7	16,7	8,4	15,8
Mais ou menos	22,7	11,7	23,5	18,3	14,3	14,2
Muita relação	63,0	45,8	45,4	33,3	65,6	30,9
Não sabe	3,4	27,5	8,4	31,7	11,8	39,2
Total (100%)	(119)	(120)	(119)	(120)	(119)	(120)

Fonte: Pesquisa PET/Nupes, 1997.

Os resultados dessa tabela mostram que, em geral, os professores dos departamentos tendem a ver as atividades do PET como sendo relacionadas com as outras desenvolvidas no seu departamento. Entretanto, cabe ressaltar a alta proporção de professores que não souberam responder a essas questões na amostra sorteada ante os professores que não foram apontados pelos tutores como tendo uma colaboração mais constante com o grupo PET. Entre esses professores, ao todo 27,5% não sabem se as atividades do PET têm relação com as áreas de pesquisa do departamento, 31,7% não souberam estabelecer qual a relação entre o PET e as disciplinas básicas do departamento e 39,2% não sabem se as atividades do PET têm ou não relação com as disciplinas optativas do curso de graduação. Por outro lado, notamos que a percepção dos professores colaboradores tende a ser mais generosa do que aquela feita pelos demais professores.

Esses dados permitem supor que a avaliação da integração do PET no departamento e na graduação em geral depende do grau de interação que o professor tem com o grupo PET. De fato, os dados do Quadro I, abaixo, corroboram essa hipótese.

Quadro I

Correlação entre a auto-percepção do envolvimento do professor com o grupo PET e sua avaliação da inserção do grupo no departamento

		Avaliação da intensidade da relação das atividades do PET/contato dos alunos PET (todos os professores)				
Correlação (Pearson), sig. bicaudal	C/ área de pesquisa	Disciplinas básicas	Disciplinas optativas	Profs. do dep.	Grupos de pesquisa	Demais alunos
Intensidade do envolvimento do prof. com o grupo PET	0,52 sig: 0,000	0,38 sig: 0,000	0,49 sig: 0,000	0,53 sig: 0,000	0,50 sig: 0,000	0,51 sig: 0,000

Esse quadro apresenta a correlação entre a avaliação que o professor faz da intensidade de seus vínculos com o PET e a avaliação que o mesmo professor faz da interação do grupo PET com as demais atividades e grupos dentro do departamento. Como se pode verificar nesse quadro, a intensidade do envolvimento do professor com o grupo PET influencia fortemente a resposta dada pelo professor às questões que estão sendo analisadas. Aqueles que se sentem envolvidos com o PET tendem a responder positivamente a essas questões, enquanto que os professores que têm baixo ou nenhum envolvimento com o grupo não sabem responder à questão ou tendem a ver o grupo PET pouco inserido nas demais atividades do departamento.

Os resultados da pesquisa mostram, portanto, que o ambiente acadêmico dos departamentos oferece pouca resistência à integração do PET. De maneira geral, as atividades do PET são percebidas como parte integrante do departamento. Essa percepção positiva é bem mais freqüente entre os professores que tem algum vínculo com o programa, de sorte que, quanto mais a atividade do grupo PET consegue mobilizar a participação dos professores do curso, maior é a receptividade do corpo docente ao programa.

A contribuição do PET para o ambiente acadêmico dos cursos de graduação

A resposta à segunda questão que propusemos acima – qual a contribuição do PET para o departamento - encontra-se inicialmente na distribuição das respostas dadas pelos professores quando solicitados a avaliar os resultados do programa em seus departamentos. Essa distribuição está na tabela II, a seguir:

Tabela II
Avaliação da contribuição do PET à graduação
Como avalia os resultados do PET para o seu departamento (no que se refere a):

	Envolvimento do corpo docente c/ a grad.		Equipamento e rec. para os alunos da grad.		Integração dos temas abordados nas disc.	
	Profs. Colaboradores	Demais professores	Profs. Colaboradores	Demais professores	Profs. Colaboradores	Demais professores
Piorou	-	-	-	2,5	-	-
Melhorou	63,9	40,0	62,2	37,5	56,3	40,0
Na mesma	30,3	42,5	33,6	40,8	35,3	41,7
Não sabe	5,9	17,5	4,2	19,2	8,4	18,3
Total (100%)	(119)	(120)	(119)	(120)	(119)	(120)

	Número de atividades extra-curriculares		Valorização da atividade docente		Convivência entre os professores	
	Prof. Colaboradores	Demais professores	Prof. Colaboradores	Demais professores	Prof. Colaboradores	Demais professores
Piorou	-	0,8	-	0,8	-	4,5
Melhorou	79,8	57,3	51,3	44,2	37,0	31,7
Na mesma	15,1	20,0	41,2	38,3	55,5	44,2
Não sabe	5,0	21,7	7,6	16,7	7,6	20,0
Total (100%)	(119)	(120)	(119)	(120)	(119)	(120)

Fonte: Pesquisa PET/Nupes 1997.

Por essa tabela, vemos que a existência do PET no curso de graduação, apenas muito raramente, é vista pelos professores como um elemento a contribuir para a piora do ambiente acadêmico no departamento. Por outro lado, mais uma vez aqui, repete-se a tendência que havia sido notada anteriormente. As avaliações positivas são mais frequentes entre os professores colaboradores do PET, enquanto que entre os demais professores aumenta a frequência de respostas que denotam desconhecimento do programa (não sei etc.) e a percepção de que o programa não teve impacto no departamento.

A dimensão em que o programa teve maior sucesso, na percepção dos entrevistados, foi a ampliação do volume de atividades extracurriculares para os alunos. Ao todo, 79,8% dos professores colaboradores consideram que o PET trouxe uma melhora para o

departamento, enquanto que entre os outros professores essa porcentagem foi de 57,5%. O aumento do envolvimento dos docentes com a graduação e a melhora dos recursos e equipamentos disponíveis para os alunos são as questões que suscitam maior discrepância nas avaliações. Enquanto entre os professores colaboradores do Programa, respectivamente, 63,9% e 62,2% vêem uma melhora nessas duas dimensões, a proporção dos outros professores que dão a mesma resposta é de 40,0% e 37,5%, respectivamente. A integração entre as disciplinas e a valorização da atividade docente produz um padrão de respostas mais convergentes: 56,3% dos professores colaboradores vêem uma melhora na primeira dessas duas dimensões, contra 40,0% entre os demais professores. Por outro lado, 51,3% dos professores colaboradores avaliaram positivamente a segunda dimensão, contra 44,2% dos demais professores. Finalmente, os efeitos positivos do PET sobre a convivência entre os professores são percebidos por apenas 37,0% dos professores colaboradores e 31,7% dos demais professores.

O padrão dessas respostas e a associação que se verifica entre algumas delas (ver Quadro II, abaixo) permitiu-nos construir uma escala da percepção do impacto do programa sobre o ambiente acadêmico do departamento.

Quadro II
Correlação entre as respostas dadas pelos entrevistados na avaliação do impacto do PET no ambiente acadêmico*

Cor (Pearson)	Envolvimento dos docentes	Volume das atividades	Volume das atividades
Envolvimento dos docentes	–	0,38 0,000	0,49 0,000
Volume das atividades		–	0,28 0,000
Volume das atividades			–

* as demais questões não foram incluídas na análise por não apresentarem o padrão simultâneo de associação.

A escala produzida tem ao todo quatro pontos e foi construída seguindo o modelo de Guttman⁴. O índice de reprodutibilidade obtido para essa escala é de 0,96, o que está muito acima do limite mínimo aceitável, que é 0,90. No quadro III, a seguir, estão resumidos os patamares de nossa escala de percepção do impacto do PET sobre a graduação.

⁴. Sobre os procedimentos e a técnica de Guttman, ver McIver, J. P. e Carmines, E. G. (1981).

Quadro III
Resumo da escala de percepção do impacto
do PET sobre a graduação

Degraus na escala	Porcentagem de professores*
3. O PET aumenta o volume de atividades extracurriculares, aumenta o envolvimento dos professores com a graduação e melhora a convivência entre os professores.	33,2%
2. O PET aumenta o volume de atividades extracurriculares, aumenta o envolvimento dos professores com a graduação, mas não melhora a convivência.	20,5%
1. O PET aumenta o volume de atividades extracurriculares, não aumenta o envolvimento dos professores com a graduação, nem melhora a convivência entre os professores.	21,8%
0. Os efeitos do PET sobre o ambiente acadêmico do departamento não são percebidos pelo Professor.	24,5%
Total Geral.(100%).....	(298)*

*Todos os professores, inclusive os tutores. Fonte: Pesquisa PET/Nupes, 1997.

É importante salientar que, para a construção da escala, consideraram-se as respostas dadas por todos os professores, inclusive os tutores, sem que isso tenha afetado o valor de reprodutibilidade dessa escala.

Na tabela III, abaixo, podemos observar a distribuição da escala entre os professores-tutores, colaboradores e demais professores.

Tabela III
Distribuição dos professores na escala de percepção do impacto do PET sobre o ambiente acadêmico

	Tutores	Professores colaboradores	Demais professores
Patamar 3	33,9	37,0	29,0
Patamar 2	28,8	26,1	10,8
Patamar 1	27,1	21,0	20,0
Patamar 0	10,2	16,0	40,0
Total (100%)	(59)	(117)	(120)

Fonte: Pesquisa PET/ Nupes.

Nessa tabela, observamos que a percepção dos professores-tutores e dos professores colaboradores sobre o impacto do PET na graduação é bastante similar. Entre os tutores, 62,7% dos professores estão distribuídos entre os patamares 3 e 2, para quem a contribuição do PET vai além das atividades extracurriculares que ele propicia para os alunos de graduação. Para esses professores, a atuação do PET constitui um elemento importante também para a dinamização da graduação. No patamar 3, onde se encontram 33% dos tutores, a percepção da contribuição global do PET é bastante alta, pois para esses professores a ação do grupo intervém positivamente inclusive na esfera das relações interpessoais, contribuindo para melhorar a convivência dos professores no departamento. Entre os professores colaboradores, a proporção total de professores com o mesmo nível de otimismo em relação ao PET é similar. Ao todo, 63,1% dos professores vêm as atividades do PET contribuindo para a valorização da graduação e no topo da escala temos 37,0% desses professores.

Entre os demais professores, entretanto, a distribuição se inverte: ao todo 60,0% desses professores estão nos patamares 0 e 1. Para 40% desses professores, o PET não tem nenhum impacto no ambiente do departamento. Para outros 20,0%, a contribuição do PET restringe-se às atividades extracurriculares propiciadas pelo programa para os alunos de graduação.

No Quadro IV, abaixo, é possível verificar a correlação entre a escala de percepção da contribuição do PET ao ambiente acadêmico do departamento com outras variáveis. Para calcular essas correlações, considerou-se as respostas dadas pelos professores não apontados pelos tutores como sendo colaboradores (“demais professores”). Esse procedimento foi adotado buscando maximizar o valor das correlações encontradas em nossa pesquisa. Nos testes que foram realizados com os professores colaboradores, as correlações foram sempre mais fracas e não significantes do que aquelas que verificamos para os demais professores.

Quadro IV
Correlação entre a escala de percepção da contribuição do PET para o ambiente acadêmico do departamento e algumas variáveis selecionadas

Variáveis Selecionadas	Correlação (Pearson)
• Tempo de atuação do grupo PET (medido em anos)	0,070 Sig.: 0,227
• Volume de atividades extra-curriculares do grupo PET, declaradas pelo tutor	0,088 Sig.: 0,230
• Volume de atividades extracurriculares atribuídas pelo próprio professor ao PET	0,045 Sig.: 0,646
• Interesse declarado pelo professor atividade do ensino.na	0,041 Sig.: 0,480
• Total de departamentos responsáveis pelo curso de graduação, segundo informações prestadas pelo Chefe de dep. ou responsável pela coordenação da graduação.	-0,229 Sig.: 0,013
• Proximidade do professor em relação ao grupo PET (auto-posicionamento realizado pelo professor)	0,220 Sig.: 0,000
• Diferença percentual entre o volume de atividades extracurriculares atribuídas ao PET pelo professor e aquela declarada pelo tutor.	0,452 Sig.: 0,000

FONTE: Pesquisa PET/Nupes, 1997.

OBS: Para o cálculo das correlações foram consideradas as informações prestadas pelos professores que não foram apontados como colaboradores do PET pelo tutor (“demais professores” na nomenclatura que estamos usando).

Como esse quadro indica, a percepção que os professores têm da contribuição do grupo PET ao ambiente acadêmico não está correlacionada ao número de anos de funcionamento do grupo PET. Ademais, quando tomamos como referência, para medir o volume de atividades extracurriculares do grupo PET, as informações prestadas pelo tutor, a correlação permanece baixa e não significativa. O mesmo acontece quando consideramos o volume de atividades atribuídas ao PET pelo próprio professor.

Numa outra perspectiva, podemos constatar que o maior ou menor interesse do professor pelo ensino também guarda pouca (ou nenhuma) relação com a percepção que ele tem da contribuição do PET para o ambiente acadêmico de seu departamento. Esse controle é importante, pois é necessário considerar a hipótese de que o interesse do professor pelo ensino seja uma importante variável interveniente na sua disponibilidade para acompanhar as atividades do grupo PET. Entretanto, os resultados de nossa pesquisa refutam essa hipótese.

Essa correlação, contudo, se torna significativa quando consideramos o número de departamentos envolvidos com o curso de graduação. O resultado da correlação reforça a hipótese de que entre os cursos que contam com um menor número de departamentos – e, portanto, são mais simples na sua estrutura organizacional – são maiores as chances de que a contribuição do PET para o ambiente acadêmico na graduação seja percebida e valorizada. Todavia, é preciso cautela na aceitação dessa hipótese. Ainda que a correlação

observada seja significativa, ela é baixa. Essa variável, embora importante, está longe de ter um peso determinante no impacto global do PET sobre o ambiente acadêmico do curso.

Da mesma forma, a correlação entre a percepção que o professor tem do seu envolvimento com as atividades do grupo PET está significativamente correlacionada com a avaliação que esse professor faz da contribuição do PET para o seu departamento. Também aqui, valem as observações feitas acima: o valor da correlação observada é baixo, o que significa que a avaliação que os professores fazem do PET não guarda uma associação linear e direta com a intensidade do seu envolvimento com o programa.

Finalmente, a variável que produz a correlação mais forte com a avaliação que o professor faz do impacto do PET sobre a graduação foi produzida comparando-se o total de atividades extracurriculares do grupo, tal como declarada pelo tutor, e o volume de atividades que o professor atribui ao PET. A partir da comparação entre esses dois números, calculamos a diferença percentual entre as atividades atribuídas ao PET pelos professores entrevistados e aquelas declaradas pelo tutor em cada grupo. Como podemos verificar, a correlação entre essa variável e a avaliação que o professor faz da contribuição do PET para a graduação é alta e significativa. O que vale dizer que quanto maior a diferença entre o volume de atividades que o professor atribui ao PET e o número declarado pelo tutor, mais forte a percepção que o professor tem do impacto do PET para a graduação e seu departamento. Essa diferença pode ser interpretada como um indicador da visibilidade do grupo PET dentro do departamento. De maneira geral, quanto maior a presença do grupo PET ante os professores do departamento, maior a disposição destes em atribuir ao PET a iniciativa por todas (ou quase todas) as atividades que ocorrem no departamento, o que dá origem a um círculo virtuoso, no qual o PET tende a ser valorizado como um importante elemento na dinamização da vida acadêmica do departamento.

O efeito cumulativo da atuação do PET nos departamentos e cursos

Resta ainda uma última questão a ser respondida, quando consideramos a inserção do PET nos cursos e sua contribuição para o ambiente acadêmico do departamento. Essa questão diz respeito ao efeito cumulativo das atividades do grupo PET e de seus membros no interior dos cursos onde o programa está organizado. A questão é, em outras palavras, se o PET é capaz de gerar uma dinâmica positiva e cumulativa, de sorte que os cursos e departamentos onde o programa atua há mais tempo teriam, tendencialmente, um ambiente acadêmico mais estimulante, uma maior valorização da atividade de ensino, etc.

Evidentemente, a resposta definitiva a essa questão necessitaria de várias observações, espaçadas no tempo, do mesmo departamento ou curso para estimarmos com mais precisão a contribuição do programa, ao longo do tempo, para a revitalização do ambiente acadêmico. Ainda assim, essa pesquisa pode fornecer subsídios à análise dessa questão, uma vez que em nossa amostra temos grupos PET novos e antigos, cujo tempo de atuação varia entre 1 e 18 anos. Por outro lado, em diferentes momentos do questionário, há questões que solicitam ao professor mensurar o ambiente acadêmico do departamento, tanto em termos da qualidade da convivência entre os professores, como em termos da valorização da atividade didática e, especificamente, do ensino de graduação. No quadro V, que apresentamos a seguir, resumimos os resultados das correlações entre as avaliações expressas pelos professores e o tempo de existência (em anos) do grupo PET. Para precisar

a análise, calculamos também a correlação parcial entre tempo de existência do PET, em anos, a avaliação do departamento feita pelo professor, controlando pelo tempo de casa do professor.

Quadro V
Correlações entre o tempo de existência do grupo PET e a percepção dos professores sobre a valorização do ensino, da graduação e a convivência entre os professores

	Todos os professores*		Professores colaboradores		Demais professores	
	Corr. inicial	Corr. parcial, controlando tempo de casa	Corr. inicial	Corr. parcial, controlando tempo de casa	Corr. inicial	Corr. parcial, controlando tempo de casa
Um bom desempenho como professor é um dos pontos mais valorizados nessa instituição	0,0863 (sig: 0,185)	0,0853 (sig. 0, 191)	0,0341 (sig. 0,715)	0,0342 (sig. 0,715)	0,1452 (sig. 0,115)	0,1433 (sig. 0,112)
Nessa instituição, o tempo que o professor dedica aos alunos não conta para nada	-0,0283 (sig. 0,662)	-0,0318 (sig. 0,627)	-0,0916 (sig. 0,324)	-0,0927 (sig. 0,321)	0,1701 (sig. 0,065)	0,1733 (sig. 0,061)
Um bom relacionamento com os alunos é um item importante para a avaliação de um professor nesse departamento	0,0973 (sig. 0,135)	0,0983 (sig. 0,627)	0,0920 (sig. 0,322)	0,0925 (sig. 0,321)	0,1098 (sig. 0, 235)	0,1051 (sig. 0,257)
Avaliação do envolvimento do corpo docente com a graduação no departamento (excelente-ruim)	0,0750 (sig. 0,260)	0,0781 (sig.0,236)	0,0786 (sig. 0,398)	0,0792 (sig.0,396)	0,0716 (sig.0,447)	0,0729 (sig. 0,441)
Avaliação da convivência entre os professores (excelente-ruim)	0,0220 (sig. 0,741)	0,0244 (sig.0,711)	0,0220 (sig.0,813)	0,0222 (sig.0, 812)	0,0220 (sig.0,816)	0,0136 (sig. 0,885)
Tempo semanal que o professor reserva para o atendimento individual aos alunos	0,0445 (sig.0,497)	0,0452 (sig. 0,491)	0,0051 (sig 0,957)	0,0080 (sig.0,932)	0,1053 (sig.0,235)	0,0946 (sig. 0,308)

Fonte: Pesquisa PET/Nupes – 1997. (* exceto os professores tutores)

Os resultados dessa análise mostram que o tempo de existência do grupo PET não apresenta correlação significativa com nenhum dos itens pesquisados, mesmo quando controlamos o efeito do tempo de casa do professor. Isso **não** significa que os grupos PET não tenham eficácia na promoção de um ambiente mais estimulante nos departamentos. Significa sim, *que a probabilidade de sucesso ou fracasso de um grupo PET nessa dimensão não aumenta com o passar do tempo*. A produção desses resultados depende basicamente da estratégia adotada pelo grupo no seu relacionamento com os demais grupos e atores presentes na vida departamental. Entretanto, resultados positivos podem ser obtidos pelo grupo PET quer no seu primeiro ano de vida, ou em qualquer outro momento de sua história.

O impacto do PET para os alunos da graduação

Uma última dimensão a ser considerada é o impacto do PET para os alunos da graduação. Para responder a esse problema, tomamos como referência a amostra de alunos não-bolsistas entrevistados nessa pesquisa. A análise se desenvolveu buscando estabelecer uma relação entre as atividades oferecidas pelo PET e o volume e natureza das atividades acadêmicas extracurriculares desenvolvidas pelos alunos não-bolsistas, e, em seguida, considerando o efeito do tempo de existência do grupo PET nesses resultados.

Para a análise da primeira das duas questões, tomamos como ponto de partida o volume de atividades desenvolvidas pelo PET, tal como foi declarado pelo tutor e, para cada aluno, produzimos ao todo cinco indicadores. O primeiro indicador refere-se às **atividades extracurriculares** – palestras, cursos, reuniões científicas, grupos de estudos e defesas de tese – de que ele participou ou a que assistiu. O segundo indicador diz respeito às **atividades de extensão** realizadas pelos alunos: atividades assistenciais, programas de prestação de serviços, etc. O terceiro indicador dá conta da participação dos alunos em **pesquisas** – individuais, sob a orientação de um professor, ou como assistente, integrando uma equipe de pesquisa. Temos ainda um indicador que mede a sua atividade de **divulgação científica**: publicação de artigos em jornais e revistas não especializados, apresentações em feiras de divulgação e atividades voltadas para o 1º e o 2º grau. Finalmente, o quinto e último indicador mede a **produção acadêmica** do aluno: apresentação de trabalhos em reuniões científicas, publicações em revistas em co-autoria com professores e citações como colaborador.

No Quadro VI, a seguir, resumimos os resultados que encontramos quando correlacionamos os índices que descrevemos acima com o volume de atividades do grupo PET, declarado pelo tutor.

Quadro VI
Correlação entre o volume de atividades declaradas pelo tutor e as atividades declaradas pelos alunos não-bolsistas do PET

	Correlação (Pearson)	Correlação parcial (controlada para nota)	Correlação parcial (semestre de curso)
• Atividades extra-curriculares	0,259 Sig. 0,000	0,220 Sig. 0,000	0,59 Sig. 0,000
• Atividades de extensão	0,115 Sig. 0,028	0,104 Sig. 0,048	0,1186 Sig. 0,025
• Atividades de pesquisa	0,1080 Sig. 0,041	0,080 Sig. 0,130	0,120 Sig. 0,023
• Atividades de divulgação	0,1565 Sig. 0,003	0,135 Sig. 0,01	0,165 Sig. 0,002
• Produção acadêmica	0,061 Sig. 0,247	-0,037 Sig. 0,479	0,069 Sig. 0,019

Fonte: Pesquisa PET/Nupes, 1997.

Nesse quadro, verificamos que, ainda que baixa, a correlação entre o volume de atividades declaradas pelos Tutores e o volume de atividades de que participaram os alunos não-bolsistas é significativa quando se aceitar um limite máximo de tolerância de $\alpha \leq 0,05$. Como seria de se esperar, o índice que mantém uma correlação mais forte com as atividades desenvolvidas pelo PET é aquele que mede o envolvimento dos alunos não-bolsistas em atividades extracurriculares. De fato, os dados que obtivemos na pesquisa permitem afirmar que as atividades extracurriculares são a principal externalidade produzida pelo PET nos cursos em que ele está implantado. Com certeza ela não é a única, porém é a mais visível para o público externo e a mais previsível no formato institucional do Programa. E, principalmente, são essas atividades que permitem ao PET fazer-se presente junto aos demais grupos organizados dentro dos cursos de graduação.

O desempenho do aluno na graduação, medido pela média de suas notas no semestre, tem um efeito mínimo no valor da correlação. Como era de se esperar, o controle do semestre do curso que o aluno está cursando tende a aumentar a força da correlação.

O segundo teste consistiu em observar o comportamento desses índices quando correlacionados com o tempo de existência do programa PET. Os resultados desse exercício estão no Quadro VII, a seguir:

Quadro VII
Correlação entre o tempo de existência do grupo e as atividades declaradas pelos alunos não-bolsistas do PET

	Correlação (Pearson)	Correlação Parcial (controlada para nota)	Correlação Parcial (semestre de curso)
• Atividades extra-curriculares	0,0245 Sig. 0,644	0,025 Sig. 0,640	0,018 Sig. 0,730
• Atividades de extensão	0,019 Sig. 0,722	0,019 Sig. 0,724	0,011 Sig. 0,836
• Atividades de pesquisa	0,044 Sig. 0,402	0,047 Sig. 0,378	0,038 Sig. 0,472
• Atividades de divulgação	0,043 Sig. 0,412	0,044 Sig. 0,406	0,037 Sig. 0,481
• Produção acadêmica	0,079 Sig. 0,134	-0,080 0,132	0,076 Sig. 0,151

Fonte: Pesquisa PET/NUPES, 1997.

Podemos ver que as correlações entre o tempo de existência do grupo PET e o desempenho dos alunos não-bolsistas desaparecem completamente. Como dissemos acima, isso não significa que a atividade do PET não tenha efeitos sobre a experiência acadêmica dos alunos não-bolsistas. Como vimos anteriormente, é possível detectar esse efeito, principalmente quando se considera o volume de atividades extracurriculares oferecidas pelos grupos PET. Porém, o que esses dados mostram é que **o tempo de existência do grupo não aumenta as chances de que ele seja mais ativo, tenha maior visibilidade no departamento e produza impacto agregado maior para a grande massa de alunos que frequentam a mesma graduação.**

Avaliação do Programa Especial de Treinamento: conclusões

Os resultados da pesquisa que realizamos para medir o impacto do programa nos cursos de graduação redundou num quadro geral positivo. Conforme foi mostrado acima, o perfil acadêmico do aluno bolsista do PET se diferencia dos demais alunos dos cursos de graduação e, principalmente, é melhor do que aquele associado aos alunos com bolsa de iniciação científica que foram incluídos na amostra. Isso não significa que o aluno da iniciação científica não tenha ganhos com sua bolsa, mas sim que esses tendem a se concentrar no treinamento específico que recebem para a pesquisa. Já entre os alunos bolsistas do PET é possível verificar uma gama maior de resultados positivos, relativos ao seu desempenho no curso.

Esses resultados correspondem àqueles esperados, dado o formato tutorial e a longa duração das bolsas dos alunos no programa PET, que se somam às exigências estritas feitas pela CAPES para que o aluno se mantenha como bolsista do programa. Muito provavelmente as conseqüências desse programa para o futuro profissional desses alunos são grandes. Não apenas por que esses alunos foram especialmente qualificados

ao longo de toda a sua graduação, mas também por decorrência da rede de contatos acadêmicos e sociais⁵ que esses alunos certamente têm a oportunidade de forjar durante o seu tempo de estudante. Uma análise sobre essa questão exigiria uma pesquisa, especificamente desenhada para essa finalidade, com os ex-alunos do programa. Entretanto, os resultados que obtivemos na pesquisa justificam uma expectativa positiva em relação a essa dimensão.

Quando voltamos a atenção para o impacto do PET sobre a graduação propriamente dita, concluímos que esse resultado é tão mais positivo quanto maior for o envolvimento que o grupo PET logre obter com os demais grupos organizados em torno do curso. O principal instrumento de interação entre o grupo PET e seu entorno institucional são as atividades extracurriculares por ele desenvolvidas e/ou apoiadas. São essas atividades que conferem visibilidade para o grupo dentro dos departamentos e professores e alunos da graduação. Entretanto, os dados de nossa pesquisa mostram que o formato institucional do programa até o presente não asseguram um efeito cumulativo da atividade do grupo PET para o ambiente acadêmico dos departamentos e dos cursos de graduação em geral.

Esse resultado sinaliza a conclusão mais importante da pesquisa: qual seja a necessidade de se constituir, com esses grupos, canais institucionais que lhes permitam captar as sinalizações do seu ambiente acadêmico mais próximo e potencializar suas conseqüências. Em resumo, podemos dizer que, no que diz respeito à contribuição do programa à graduação, esta é dependente do volume de interação que o grupo estabelece com os departamentos responsáveis pelo curso de graduação. Quanto maior for essa interação, maior será a probabilidade de que o grupo constitua canais (formais e informais) de contato com o seu entorno institucional. A existência desses canais é decisiva para que a comunicação do grupo com os demais atores institucionais se complete, criando mecanismos de retroalimentação que tornam possível ao grupo monitorar os resultados de sua atuação sobre a graduação e corrigi-la, quando for o caso.

Na pesquisa há dados que permitem afirmar que esses canais de comunicação (formais ou informais) existem em muitos grupos. Esses são os grupos mais bem sucedidos, do ponto de vista de sua contribuição para a graduação. Entretanto, a consolidação de mecanismos de “retro-alimentação” nesses grupos não pode ser atribuída ao sucesso de algum aspecto do desenho institucional do programa PET como um todo. Ela decorre das estratégias adotadas pelos tutores na coordenação do grupo e de outros fatores mais fortuitos, tais como o ambiente acadêmico dos departamentos, a qualidade da convivência entre os professores etc. Por esse motivo, o sucesso do grupo PET nessa dimensão pode ocorrer a qualquer momento da existência do grupo: as condições propícias para a inserção do grupo na vida departamental e a constituição desses canais de comunicação podem acontecer logo nos primeiros anos de sua existência ou em qualquer outro momento da história do grupo (ou mesmo nunca ocorrer). Isso explica a ausência de correlação entre o tempo de existência do grupo e o seu desempenho como elemento dinamizador da graduação.

⁵ A importância da formação de redes sociais, especificamente nas áreas de ciências e engenharias, e seus impactos macroeconômicos, tem sido destacada na literatura internacional mais recente como sendo um elemento dinamizador da capacidade de aprendizagem das organizações e como um importante elo nas cadeias de difusão da inovação científica e tecnológica. Sobre essa questão, ver, entre outros, Kim, Linsu (1997). O tratamento teórico mais acabado dessa questão está em Lundvall, Bengt-Ake, pp. 116-120.

Essa conclusão aponta também o que deve ser reforçado no programa para aumentar seu impacto na graduação. É necessário buscar institucionalizar, no desenho do programa, os canais de comunicação do grupo PET com o seu entorno institucional mais imediato. Os mecanismos para se alcançar esses resultados são muitos e o desenho do programa pode adotar uma grande dose de flexibilidade nessa dimensão. Entretanto, esse aspecto precisa receber uma atenção diferenciada por parte dos organizadores do programa. Só assim, será possível ao PET, como um todo, criar “círculos virtuosos” que levem ao crescente reforço da graduação, nos cursos onde ele vier a se implantar.

BIBLIOGRAFIA

KIM, LINSU. *Imitation to Innovation: the dynamics of Korea's technological learning*. Boston, Harvard Business School Press, 1997.

LUNDEVALL, BENGT-AKE (ed.). *National Systems of Innovation*. London, 1992.

MCIVER, J. P. & CARMINES, E. G. Unidimensional Scaling. Beverly Hills, Sage University Paper series on Quantitative Applications in *Social Science*, n. 07-024, 1981.

SPAGNOLO, F.; CASTRO, C. M.; PAULO FILHO, W. Enclaves de qualidade em universidades de massa? O Programa Especial de Treinamento (PET), da CAPES. Revista *Ensaio: Av. de Pol. Púb. Educ.*, v. 4, n. 10, jan/mar 1996.

DOCUMENTOS

II PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 1982 - 1985

Aprovado pelo Decreto n.º 87.814, de 16/11/82, e publicado no D.O.U. de 18/11/82, Seção I, pp. 21469-21471

Presidente da República Federativa do Brasil
João Baptista de Oliveira Figueiredo

Ministra da Educação e Cultura
Esther de Figueiredo Ferraz

Ministério da Educação e Cultura
Secretaria da Educação Superior
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Introdução

Este Plano fixa objetivos, prioridades e diretrizes que consubstanciam a política do Ministério da Educação e Cultura para a área de pós-graduação. Tanto na estrutura quanto no conteúdo, o presente Plano se harmoniza com as orientações emanadas do III Plano Nacional de Desenvolvimento - III PND - e com as indicações do III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - III PBDCT.

O objetivo central deste Plano consiste na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado. Por recurso humano qualificado entende-se aquele dotado da capacidade de atuar na fronteira de uma especialidade, não só ao ponto de estar em condições de reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido, o que apenas representa a capacidade efetiva de incorporá-lo, mas também de colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real daquela especialidade.

Para a realização deste objetivo devem ser considerados alguns condicionamentos fundamentais tais como as especificidades inerentes às diversas áreas de conhecimento e os desníveis entre regiões e instituições, decorrentes de marcada heterogeneidade do contexto.

Neste sentido, as medidas a serem adotadas objetivam a superação dos efeitos negativos da heterogeneidade regional e institucional, levando em consideração que especialmente as regiões mais pobres necessitam de recursos humanos capazes de enfrentar com competência os problemas fundamentais que marcam a sua realidade sócio-econômica.

O presente Plano se constitui das seguintes partes: premissas básicas da Política Nacional da Pós-Graduação; análise dos principais problemas de pós-graduação; definição do papel da pós-graduação no contexto nacional; apresentação dos objetivos básicos; descrição das principais diretrizes e prioridades.

I - Premissas Básicas da Política Nacional da Pós-Graduação

A Política Nacional de Pós-Graduação fundamenta-se nas seguintes premissas:

- a existência de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados viabiliza um desenvolvimento científico, tecnológico e cultural próprio e representa garantia real para a afirmação dos valores genuinamente brasileiros;
- a consolidação da pós-graduação depende de um sistema universitário e de institutos de pesquisa, estável e dinâmico em todos os seus níveis e setores, e o seu desenvolvimento pressupõe a existência de condições materiais e institucionais indispensáveis para a plena realização de suas finalidades;
- a pós-graduação baseia-se na existência de docentes e pesquisadores efetivamente engajados na produção de novos conhecimentos científicos, tecnológicos ou culturais, em instituições que lhes garantam adequada dedicação horária, carga de ensino compatível com a pesquisa e as outras formas de produção intelectual, além de condições de instalações e infra-estrutura necessárias;
- o desenvolvimento da pós-graduação depende igualmente da reformulação da estrutura e do funcionamento das instituições acadêmicas que carecem de uma maior dinamização e de uma desburocratização internas;
- a existência de fontes múltiplas de financiamento, cuja atuação contribua para o êxito da Política Nacional de Pós-Graduação, é considerada um fator indispensável na complementação dos recursos

orçamentários das instituições, no processo de implantação, desenvolvimento e maturação de um moderno complexo de pesquisa e pós-graduação.

II - A situação da Pós-Graduação

Apesar de todos os esforços, ainda persistem alguns dos problemas estruturais que dificultam a institucionalização e consolidação da pós-graduação. A excessiva dependência de recursos extra-orçamentários, a sujeição a repentinos cortes de verbas, a instabilidade empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio, continuam sendo problemas básicos da pós-graduação atual. Estas dificuldades não impediram, no entanto, que o País alcançasse um grau de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação que permite prever um volume e uma qualidade de produção consideráveis e crescentes. É dos centros de pós-graduação que procede hoje a maior parte do conhecimento produzido no País e uma contribuição significativa em algumas áreas de tecnologia avançada, equiparáveis ao que é produzido nas melhores universidades e centros de pesquisa estrangeiros.

A pós-graduação ainda não possui, contudo, mecanismos institucionais suficientes para assegurar o seu pleno desenvolvimento, embora a existência das pró-reitorias e de órgãos colegiados para a pós-graduação possa representar um passo importante nesta direção.

A atribuição de um sentido absoluto e rígido ao binômio "ensino-pesquisa", considerado em quaisquer circunstâncias, tem gerado distorções que uma concepção mais apropriada deverá corrigir. Embora para a esfera acadêmica a estreita vinculação entre ensino e pesquisa continue uma diretriz fundamental, ela não se aplica universalmente a todos os âmbitos e modalidades científico-culturais.

A pós-graduação e a pesquisa têm se mostrado elementos indispensáveis no estímulo à qualificação docente. É essencial que o docente, pela prática, esteja familiarizado teórica e metodologicamente com a atividade de pesquisa na área de sua especialidade e que o pesquisador encontre um ambiente favorável para a transmissão do conhecimento e da experiência acumulados por ele. Para ambos os processos, a pós-graduação constitui o contexto privilegiado.

Certas áreas do conhecimento, no entanto, pouca afinidade têm com a pós-graduação "stricto sensu", tal como hoje é concebida no Brasil. Ainda não foram consistentemente exploradas outras alternativas, seja identificando as áreas onde as exigências deste tipo de pós-graduação se mostram inadequadas, seja buscando modalidades de mestrado e doutorado com características diferentes. Por outro lado, pouca importância é dada a formas de qualificação como o aperfeiçoamento e a especialização, cujo valor formal para a carreira do magistério vem sendo minimizado.

A pesquisa original não é o único mecanismo de capacitação e aperfeiçoamento no magistério. Uma atualização permanente por meio do acompanhamento das publicações especializadas mais recentes e da participação em congressos, seminários, encontros e intercâmbios, junto com o exercício corrente de outras atividades de produção intelectual, como a elaboração de textos didáticos, a publicação de artigos, resenhas ou comentários, são igualmente necessários para a constituição de um corpo docente atualizado e competente.

Na própria esfera acadêmica, a existência de uma atividade criativa, que se traduza em real contribuição para o avanço do conhecimento, constitui a exceção e não a regra. A insistência indiscriminada e formal na necessidade de pesquisa engendra, em muitos casos, uma pesquisa de qualidade duvidosa e destinada unicamente ao preenchimento de preceitos burocráticos. Simultaneamente, constata-se por vezes um desperdício de tempo e esforço na utilização de pessoal altamente qualificado, em atividades de ensino e administrativas, que nem sempre se amoldam às características do pesquisador ou cuja carga horária inviabiliza a realização de pesquisa. Em outros casos, prevalece uma situação de certo isolamento do pesquisador, que permanece sem maiores estímulos para uma produção intelectual contínua.

Por parte dos órgãos de financiamento, o apoio às atividades de pesquisa acadêmica foi freqüentemente condicionado à abertura de mestrados ou doutorados. Do mesmo modo, a abertura de um e outro por parte das instituições universitárias serviu de pretexto para postular o acesso às fontes de financiamento para a pesquisa. Estes mecanismos resultaram num processo de expansão quantitativa do sistema que, em muitos casos, levou a um distanciamento dos padrões de qualidade considerados ideais.

Em função da importância que seus recursos passaram a ter para a manutenção e operação corrente do sistema, as agências de financiamento se transformaram circunstancialmente em fonte de instabilidade, tanto em termos efetivos quanto de expectativas. Enquanto instrumentos de política e dadas as funções específicas para as quais foram criadas, estas agências atuam dentro de uma filosofia de fomentar e suplementar seletivamente, segundo critérios e prioridades próprias. Além disso, estão sujeitas a ocasionais reformulações de prioridades e reorientações políticas cujas conseqüências nem sempre se harmonizam com as necessidades de estabilidade e previsibilidade de que o sistema de pós-graduação carece para a sua consolidação e seu amadurecimento. O fato de operarem com prazos raramente

superiores a dois anos, aliado à ausência de uma contrapartida em termos de um fluxo apreciável e constante de recursos orçamentários diretos, a sustentar as atividades de pesquisa no âmbito da pós-graduação, contribui para aumentar este fator da instabilidade.

Existe ainda a questão da incerteza no suprimento dos recursos. O laborioso e lento processo de formar e consolidar um grupo de pesquisas contrasta com a rapidez com que este se desintegra, diante dos desgastes causados pela irregularidade dos financiamentos, muitas vezes gerados pela lentidão no julgamento dos pedidos e na liberação dos recursos.

No que diz respeito às dificuldades próprias da pós-graduação, assinala-se a inexistência de um número satisfatório de professores em condições de se desincumbirem de todos os programas existentes, garantindo ou elevando-lhes a qualidade científica e didática. Diante deste problema vêem-se muitos programas na contingência de dividir entre si as poucas lideranças de que a maioria das áreas dispõe, gerando uma diluição de massa crítica. Ainda assim, a estes últimos sobra pouco tempo para a pesquisa e a orientação dos trabalhos científicos, ao se transformarem rapidamente em administradores responsáveis pela obtenção de recursos ou outras formas de apoio. Ao nível da operação cotidiana dos cursos, a consequência que mais se faz sentir está na questão da orientação de teses. Os poucos orientadores adequadamente capacitados se vêem na obrigação de acumular um número de orientações acima de sua disponibilidade de tempo, o que resulta, em muitos casos, em orientações simbólicas, de cunho formal, e em trabalhos de caráter repetitivo e meramente sistemático. Como resultado, constata-se freqüentemente uma erosão no valor do diploma conferido, que deixa de garantir o potencial de crescimento acadêmico de seu portador, principalmente quando prevalece uma situação de isolamento, sem maiores estímulos para uma produção intelectual contínua.

Além disso, existem problemas como a abertura de cursos em áreas saturadas, por especialidade ou região; a tendência à proliferação de cursos em especialidades que requerem pequeno volume de investimentos; uma expansão que excede à disponibilidade de recursos humanos e financeiros e prejudica, pela dispersão, a consolidação dos centros de qualidade. São expressões de uma situação que compromete o desempenho do sistema e carece de rápida correção.

Não se pode esperar uma tendência natural para uma produção de alta qualidade na pós-graduação. Qualidade se produz onde são criadas as condições para que ela se realize e onde ela é exigida. Esta exigência de qualidade parte, no caso, de três instâncias: o mercado, a própria comunidade científica, e as instituições governamentais com poder político-normativo ou detentoras de recursos de financiamento. O processo de avaliação pelos agentes do mercado, a estruturação de mecanismos de resposta e a adaptação do sistema a estes estímulos constitui um circuito longo, de operação lenta e complexa. Modificações nos requisitos do mercado de trabalho, principalmente o extra-acadêmico, não se refletem de imediato sobre o sistema, limitando-se os agentes econômicos a selecionar os melhores profissionais e a criar seus próprios mecanismos de aperfeiçoamento e complementação.

O julgamento crítico da qualidade dos cursos de pós-graduação, em termos de produção intelectual e formação de recursos humanos, por parte dos profissionais qualificados de cada especialidade, ainda é prática pouco institucionalizada na comunidade acadêmica, embora seja utilizada crescentemente pelos órgãos governamentais que atuam na área, sob forma de comitês assessores, consultores científicos e reuniões de avaliação. Seu êxito depende: da existência de uma massa crítica mínima em cada especialidade; do fortalecimento da identidade profissional expressa, na maioria das áreas, pela presença de associações científicas atuantes e pela publicação regular de periódicos especializados, dirigidos por corpos editoriais de reconhecido prestígio; do acesso da comunidade científica aos mecanismos de decisão, responsáveis pela estrutura e o funcionamento dos centros de pesquisa e de pós-graduação.

Esta situação reforça a responsabilidade das instituições governamentais no duplo papel de criar e manter condições essenciais para uma produção de boa qualidade e o de cobrar sua efetiva realização. Essas agências, ao distribuir seletivamente seus fundos, exercem um papel depurador em termos de qualidade. O direcionamento resultante é crítico, na medida em que costuma se situar entre uma orientação sugestiva e um dirigismo acentuado, este último reconhecidamente elemento de distorção e esterilização da criatividade na esfera da produção intelectual, principalmente das artes e ciências básicas.

O desajuste aos requisitos do mercado não é responsabilidade exclusiva do sistema de pós-graduação. O setor produtivo, tanto estatal quanto privado, principalmente por sua dependência de capitais e tecnologia estrangeiros, não absorve a capacidade profissional de alto nível ou os resultados de pesquisa que o sistema produz. Contribuem para este desentrosamento, a desinformação, ou ainda o fato do empresariado dispor de soluções mais atrativas do ponto de vista econômico, já prontas e de fácil aquisição no mercado internacional. Do mesmo modo, a falta de uma política de investimentos numa área pode determinar ociosidade e inadequação aparente onde existe uma capacitação científica e tecnológica nacional não aproveitada.

Por sua vez, a rapidez e imprevisibilidade de eventuais reorientações de política e de alterações conjunturais na economia, ou até mesmo estruturais, não se coadunam com a continuidade e estabilidade que a formação e capacitação de alto nível requerem. Em função destes eventuais deslocamentos de prioridades ou diretrizes, é preciso manter uma massa crítica na maioria das especialidades científicas e nas áreas tecnológicas estratégicas, para que seja possível, a qualquer momento, responder com agilidade e competência aos novos problemas colocados.

III - O papel da Pós-Graduação no contexto nacional

O atual estágio e a continuação do processo de desenvolvimento, os problemas que o País terá de enfrentar a curto prazo e a implementação das diretrizes contidas no II PND e no III PBDCT tornam cada vez mais imprescindível a participação ativa de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados, em todos os setores da vida nacional. Cabe à pós-graduação, portanto, o papel central na sua formação e no seu aperfeiçoamento, em número suficiente e com qualificações adequadas às necessidades do País.

A excelência constitui vocação específica do sistema de pós-graduação. É importante que parcela significativa do sistema destine os seus esforços à produção de conhecimentos e de recursos humanos do mais alto nível, fundamentalmente nas ciências básicas, e nas especialidades de importância estratégica, econômica ou política. Na esfera da aplicação, seja ela tecnológica ou cultural, deve ser também considerado o fator de adequação às necessidades concretas da estrutura econômica e social.

A alteração das condições de absorção dos egressos da pós-graduação pelo mercado de trabalho constitui no entanto processo lento e complexo, cujas variáveis, na maioria, escapam ao controle das instituições com atuação direta nesta esfera. Por isso, o País deverá criar sua força de trabalho, não só para municiar o mercado emergente como também estimular a sua abertura, no sentido de uma crescente autonomia na área científica e tecnológica. É necessário, pois, assegurar a absorção de um número crescente de mestres e doutores e dar-lhes condições para o efetivo exercício de sua capacidade produtiva e criativa.

A maioria das instituições de ensino superior privadas não têm a tradição nem as condições fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, ou sequer para empregar profissionais em regime de tempo integral. Para os pós-graduandos, este mercado é no momento altamente insatisfatório. Mesmo certas universidades públicas menores e alguns estabelecimentos isolados oferecem condições de trabalho precárias e uma sobrecarga de ensino que dificultam ou impedem qualquer atividade de pesquisa ou outras modalidades de produção intelectual.

No decorrer do tempo, o sistema universitário brasileiro se diferenciou, configurando dois paradigmas distintos: universidades ou escolas isoladas que se dedicam basicamente à formação de profissionais para o processo produtivo de bens e serviços; e universidades, geralmente públicas, que, além disso, possuem uma vocação específica para a pesquisa básica, a formação de pesquisadores destinados a ela e à integração das diferentes esferas de conhecimento num esforço intelectual abrangente.

Resultado da prática histórica de institucionalização do sistema universitário brasileiro, a distinção entre os dois paradigmas não tem caráter normativo, nem possui conotação negativa. Registra a consolidação de alternativas de igual relevância para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, cujas necessidades peculiares requerem mecanismos de apoio apropriados e distintos.

Especificamente, as funções da pós-graduação se dividem entre a formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica; a capacitação e o treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços e a formação de recursos humanos para o desenvolvimento cultural do País. Dadas suas peculiaridades, estas funções requerem um tratamento político, institucional e financeiro diferenciado.

A natureza do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido; os diferentes tipos de qualificação profissional que o estágio de desenvolvimento sócio-econômico do País requer e o perfil da demanda em termos de mercado de trabalho devem orientar a estruturação das alternativas de treinamento e capacitação neste nível.

IV - Os objetivos básicos do Plano Nacional de Pós-Graduação

Os objetivos básicos deste Plano se orientam fundamentalmente para a solução dos problemas considerados centrais e que condicionam o desempenho e o aperfeiçoamento do sistema de pós-graduação.

O primeiro destes problemas é a questão da qualidade, manifestada seja nos profissionais formados, seja nas pesquisas realizadas. Todos os esforços de consolidação e de desenvolvimento

implícitos neste Plano têm como meta o aumento qualitativo do desempenho do sistema como um todo, criando estímulos e condições favoráveis, bem como acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação.

Em passado recente, quase todos os programas que revelaram iniciativa ou potencial de produtividade e desenvolvimento obtiveram recursos, embora nem todos os investimentos tenham apresentado os resultados esperados, enquanto um ou outro grupo promissor ficou sem o devido apoio. Cabe, doravante, apoiar prioritariamente a consolidação do bom e do promissor. Do mesmo modo, será mantido o apoio a novas especialidades e a centros que, anteriormente deficientes, logrem alcançar a elevação dos padrões de qualidade de sua produção. Serão reforçados ainda os incentivos, independentemente de instituição ou especialidade, a indivíduos ou pequenos núcleos desde que apresentem potencial de criatividade e de boa qualidade.

Para isso, é essencial que sejam assegurados os recursos indispensáveis para oferecer ao sistema condições adequadas de produção científica e didática. Ademais, um acompanhamento mais eficaz permitirá que se reduza a destinação indevida de recursos da pós-graduação a outras finalidades que não as suas específicas. As universidades e os centros de pós-graduação deverão buscar um melhor desempenho administrativo e, com sua modernização gerencial, evitar eventuais perdas de recursos.

A ênfase na qualidade dependerá, na sua operacionalização, do aumento gradativo da eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação quanto ao desempenho dos programas de pós-graduação; do estabelecimento de critérios e de mecanismos de avaliação conhecidos e aceitos como legítimos pela comunidade; e do comprometimento com os resultados, na hora da utilização dos instrumentos de ação de que dispõem as agências de fomento. Para a consolidação e a melhoria dos sistemas de informação e avaliação, é fundamental a participação direta e ativa da comunidade acadêmica e científica em geral e das universidades e centros de pós-graduação em particular.

Outro problema a receber especial atenção é o da adequação do sistema às necessidades reais e futuras do País, seja para a produção científica e acadêmica, seja para o aumento de sua capacidade tecnológica e produtiva. Trata-se de compatibilizar pós-graduação e pesquisa com as prioridades nacionais e com a natureza das matérias de formação básica que a precedem na universidade.

Esta compatibilização não pode deixar de considerar os interesses da comunidade acadêmico-científica e a multiplicidade de funções da pós-graduação, que transcendem em muito a demanda imediata de mão-de-obra altamente qualificada.

Tanto no dimensionamento quanto nas opções oferecidas, o sistema se defronta com certas inadequações. Assim, é objetivo deste Plano incentivar o sistema a melhor se dimensionar tendo em vista as especificidades de cada área de conhecimento, os tipos de qualificação requeridos e as necessidades regionais. No que diz respeito às diferentes especialidades acadêmicas, isto significa uma ênfase no seu aprimoramento qualitativo. Será implementada, simultaneamente, a abertura gradativa do leque de opções de cursos de pós-graduação, com alternativas cujo perfil se ajuste mais às qualificações exigidas pelas diferentes práticas profissionais, incluídas as docentes.

A terceira problemática sobre a qual este Plano fará convergir os seus esforços é a da coordenação entre as diferentes instâncias governamentais que atuam na área da pós-graduação.

Cabe ao MEC zelar pela manutenção de um sistema de pós-graduação dinâmico e articulado. O conjunto de estímulos e intervenções por parte de outras instituições públicas e privadas, junto com uma melhor coordenação entre as agências, conduzirá a uma estrutura mais sólida e coerente. A elaboração e implementação de novos mecanismos institucionais de entrosamento, assim como a ampliação e dinamização dos atuais, constitui um dos objetivos centrais deste Plano. Para tal é indispensável o envolvimento da comunidade acadêmico-científica e dos representantes das organizações de pós-graduação na fixação de prioridades e diretrizes e na operação do próprio sistema.

V – Prioridades e diretrizes

No plano específico das diferentes áreas de conhecimento científico e dentro de uma política de apoio global, compete aos órgãos governamentais atribuir um peso relativo às especialidades e modalidades de pesquisa, de acordo com: 1) o seu posicionamento no processo de avanço do conhecimento científico e tecnológico; 2) a importância estratégica que determinadas especialidades têm em função do atual estágio de desenvolvimento do País; 3) a visão da própria comunidade científica. Para a fixação destes três itens, deverão ser utilizados diagnósticos de área, elaborados por cientistas e pesquisadores em reuniões setoriais de avaliação.

No que diz respeito à questão da qualidade, é prioritário o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação. A mensuração de qualidade é complexa e não conta com nenhum processo isento de controvérsia. Torna-se, assim, indispensável contar com a participação ativa da comunidade e de todos os componentes do sistema. Instrumento relevante neste processo será a ampla utilização de

consultores científicos para cada especialidade cujos pareceres, bem como os critérios utilizados, serão sistematicamente levados ao conhecimento dos programas avaliados.

Em conseqüência, deverão ser revistos os mecanismos que determinam o apoio e o financiamento às diversas instituições. Tais mecanismos deverão ser tornados mais flexíveis, permitindo a fixação de várias categorias, favorecendo tanto o promissor, porém incipiente, quanto os centros de tradição e excelência comprovada ou, ainda, os que momentaneamente se encontram numa fase de dificuldades superáveis.

Para a avaliação de projetos, o mais importante será a exigência da qualidade. Esta incidirá tanto sobre a instituição a receber apoio quanto sobre o mérito do pedido e os resultados finais esperados. Deverá contemplar também os fatores que condicionam a obtenção de qualidade: o ambiente de trabalho, as condições de apoio e de infra-estrutura, a proporção entre pesquisadores, estagiários e pessoal técnico.

Cabe à própria universidade ou instituição acadêmica zelar pela qualidade de seus cursos de pós-graduação, fortalecendo o que é bom e promissor, desestimulando os que não têm maiores possibilidades de recuperação. Os instrumentos de que dispõem as agências governamentais terão caráter suplementar, no sentido de reforçar o empenho da própria instituição no apoio às iniciativas bem sucedidas e na gradativa desativação do que, de comum acordo, for considerado como não correspondendo às exigências mínimas de qualidade e desempenho. Para tal é preciso que as universidades e instituições de pós-graduação procedam periodicamente a uma avaliação crítica do seu desempenho e de sua própria produtividade.

A ampliação das opções de formação pós-graduada constitui uma das preocupações básicas deste Plano. Mais do que os desajustes quantitativos ao perfil da demanda, constata-se uma inadequação substantiva, quanto ao tipo de opção e quanto ao conteúdo da qualificação que o sistema produz em certas áreas do saber e da técnica. A estruturação destas alternativas deverá considerar a existência dos dois paradigmas predominantes na estrutura universitária brasileira: o da universidade voltada para a formação dos diferentes tipos de profissionais que irão atender às exigências cada vez mais complexas e sofisticadas do processo de produção de bens e serviços; e o da universidade que a isto junta uma vocação dirigida para a pesquisa básica e a capacitação de pesquisadores.

Alguns tipos de cursos de pós-graduação "lato sensu", nas diferentes áreas, serão incentivados a um revigoramento e uma reestruturação qualitativa, para que possam passar a figurar como alternativas para os alunos e para os demandantes de mão-de-obra altamente especializada e sejam, assim, compatíveis com as outras opções do sistema.

Em algumas áreas do conhecimento, a especialização de profissionais constitui-se não só em requisito para a docência como também para sua adaptação às múltiplas exigências de um mercado de trabalho em evolução. Cursos e estágios de especialização devem, assim, existir em número compatível com estas necessidades.

Outros cursos, também definidos como pós-graduação "lato sensu", atendem melhor às necessidades dos que trabalham no contexto acadêmico, possibilitando a incorporação sistemática de novos enfoques e das contribuições mais recentes, conduzindo assim à constituição de um corpo docente permanentemente atualizado e, conseqüentemente, à elevação do ensino em nível de graduação. O reforço qualitativo deste tipo de curso contribuirá para o objetivo de capacitar e aperfeiçoar os docentes da graduação, não só antes como também após a obtenção do grau de mestre ou doutor.

Os cursos de pós-graduação "stricto sensu" deverão buscar seu fortalecimento qualitativo, enfatizando o objetivo de formar pesquisadores. Isto não impede que os centros de pesquisa, sem mestrado ou doutorado, desempenhem um papel relevante na formação de pesquisadores, para o que deverão estar integrados ao ambiente acadêmico.

Às agências governamentais caberá utilizar os sistemas de informação e avaliação como principais instrumentos de apoio técnico para a realização deste Plano. A institucionalização de mecanismos de consulta e participação da comunidade é considerada prioritária por ser essencial para o êxito do esforço de coordenação na área.

Finalmente, em termos operacionais, todos os esforços de coordenação e integração do sistema objetivarão prioritariamente conferir a este uma maior estabilidade política e financeira, assim como diminuir as disparidades regionais, institucionais e setoriais que hoje marcam sua realidade.

OPINIÃO

CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO NOVO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

José Luiz Fiorin (Representante da Área de Letras e Linguística)

Há diferenças/ e deve havê-las
Christian Morgenstern

O novo processo de avaliação da CAPES, posto em prática em 1998, apresentou vários problemas ainda não resolvidos, que merecem uma reflexão séria por parte de toda a comunidade universitária e, principalmente, dos representantes de área na CAPES. Destacam-se entre as novidades apresentadas pelo processo a ampliação da escala, com as orientações do CTC para a atribuição dos conceitos 6 e 7, e a homologação dos resultados pelo CTC. No que diz respeito à primeira, faz-se mister que as áreas afinem mais os seus conceitos e que haja uma real compatibilização desses critérios dentro de cada um dos domínios do conhecimento ou mesmo das macro-áreas. Houve áreas que não definiram a maneira como as orientações gerais do CTC se aplicavam a elas. Em outras palavras, não mostraram como as linhas traçadas pelo CTC seriam utilizadas de acordo com suas especificidades. No entanto, é preciso que os diferentes aspectos que envolvem um programa de pós-graduação sejam levados em conta e não apenas a produção intelectual de docentes e de alunos, como fizeram diversas comissões. No que tange à segunda, um aspecto bastante delicado se colocou: a unificação completa dos critérios de todas as áreas. Esse foi o fulcro, nem sempre explicitado, dos debates ocorridos no CTC por ocasião do processo de homologação. Muitas vezes, pretendia-se analisar um programa de uma área com os critérios de outra. Entretanto, não era isso que diziam as orientações gerais baixadas pelo CTC. Não é esse, porém, o problema principal. A questão é se é possível e desejável a avaliação de todas as áreas pelos mesmos critérios.

A resposta é não e a razão é que elas são diferentes. Se são diversas, não é desejável desconhecer essa dissimilitude. Antes, porém, de começar a desenvolver essa questão, gostaria de repudiar energeticamente duas posições muito freqüentes. A primeira é o discurso da diferença, que serve para ocultar deficiências: todas as áreas podem ser avaliadas por parâmetros de qualidade, não se pode pedir condescendência na avaliação de determinados ramos do conhecimento, por se considerá-los mais frágeis; a segunda é aquela que diz que nem todas as áreas têm o mesmo nível de desenvolvimento e que, portanto, umas são melhores que as outras.

As áreas são diferentes, porque é diversa a natureza dos conhecimentos que o homem construiu ao longo da História. Há áreas em que o conhecimento é universal em sentido estrito, já que não operam com fenômenos históricos, não dizem respeito a determinadas formações sociais, a certo período histórico, a uma língua ou uma literatura específicas. Há outras áreas que trabalham com algo que é mais particular, mais contingente. Não se está dizendo que o conhecimento dessas áreas não constitua fortes arcabouços teóricos. O estilo desses ramos do conhecimento não é a interpretação descompromissada, leve, livre e solta. Eles, como qualquer ciência, têm preocupação com a generalização e com a verificação dos resultados (afinal, já diziam os medievais, *Nominantur singularia, sed significantur universalia*). O que se está mostrando é que, nesses domínios, o conceito de universal não tem um valor forte. Há áreas em que a obsolescência do conhecimento é um fato, enquanto há outras em que não existe esse envelhecimento. Enquanto um físico não necessita conhecer a *Física* aristotélica, porque foi ela superada por novos conhecimentos, na *Teoria Literária*, é preciso conhecer tanto a *Poética*, de Aristóteles, quanto o último artigo de Derrida. Não existe conhecimento obsoleto, por exemplo, nas Artes. Botticelli e Picasso, Machado de Assis e Guimarães Rosa, Horácio e João Cabral, o canto gregoriano e o rock são todos igualmente “de ponta”, para usar um jargão que vai invadindo todas as áreas do conhecimento. Isso não exclui, por outro lado, o fato de que, em função de processos objetivos, há temas mais atuais (os que estão sendo discutidos no momento) e outros menos atuais.

Se os domínios do conhecimento são vários, diferente é a forma de aferir a excelência da produção intelectual. Assim, considerar que o único critério de fazer essa aferição é a publicação em revistas internacionais indexadas é desconhecer a natureza do conhecimento produzido. Há áreas, em que, embora os *papers* tenham relevância, o que de mais significativo se produz é veiculado por meio de livros. Por isso, livros e capítulos de livros têm relevo igual ou maior do que artigos publicados em periódicos especializados. Nesse caso, é preciso considerar que, enquanto há canais institucionalizados para publicação em periódicos internacionais, não há processos institucionalizados de “submissão” de livros para publicação. Ademais, deve-se considerar que o interesse pelo particular e seu peso nos critérios editoriais são políticos. Há, sem dúvida, maior interesse pelos processos sociais, pela literatura, pela língua dos países política e economicamente mais relevantes.

Há um outro aspecto a considerar, que não é menos importante. Há domínios do conhecimento que têm interferência mais imediata na realidade nacional ou regional. Isso não é um aspecto menor a considerar na geração de conhecimentos. Estudar o comportamento do eleitorado brasileiro pode não ser relevante para publicar em nenhuma revista internacional, mas é um trabalho extremamente importante para discutir o funcionamento e o aperfeiçoamento das instituições democráticas brasileiras. Intervir no debate sobre a reforma do judiciário brasileiro pode não apresentar nenhum significado para uma publicação internacional, mas é capital para a melhoria da sociedade brasileira. A mesma coisa deve ser dita das publicações concernentes a outros campos do saber. O que se está tentando mostrar é que o processo de produção do conhecimento é histórico e nele se articulam o particular e o universal, o nacional e o planetário. A produção deve estar vinculada não apenas ao processo abstrato de construção da ciência, mas também ao desenvolvimento nacional e aos interesses da população. Isso não significa que os conhecimentos sobre um aspecto específico da realidade brasileira não sejam de nível internacional. No processo de homologação dos conceitos dos programas, houve uma confusão conceitual entre produção de nível internacional e veiculação internacional da produção.

Essa diferença que existe entre os diversos ramos do conhecimento e que deve ser preservada, para que não se sufoquem domínios inteiros do saber, não impede, no entanto, que cada uma das áreas comece a trabalhar no sentido de determinar o que é realmente produção de nível internacional. Cada área precisa determinar um conjunto de parâmetros objetivos, que são diversos de uma para outra, para medir essa qualidade. Esse é um trabalho urgente, que começa com o refinamento do *Qualis*. Por outro lado, é preciso estabelecer parâmetros para medir a inserção internacional dos programas. Nesse processo, porém, não se podem aceitar imposições que não levam em conta a natureza plural do conhecimento.

Um último argumento tem sido ouvido: o de que os teóricos que criaram os grandes e os pequenos paradigmas das ciências, da filosofia e das artes têm uma produção veiculada internacionalmente e que, portanto, em todas as áreas, a veiculação pode ser idêntica. O argumento é falacioso, porque grandes ou pequenos paradigmas em qualquer dos ramos do conhecimento não têm sido criados em países periféricos e, aliás, nem nos países centrais, com muita frequência. Não se mudam os paradigmas do conhecimento todos os dias. Portanto, sua criação não é exatamente critério de excelência. O critério de excelência aqui e no exterior é o que chamaríamos a produção de uma ciência "média", a que se desenvolve dentro de certos paradigmas. Nesse nível, há sim diferença de veiculação entre os diferentes ramos do saber.

É curioso que a universidade, cujo nome indica que nela estão todos os conhecimentos, tenha tanta dificuldade de entender a natureza multiforme do conhecimento. Talvez isso se deva a uma taylorização do trabalho acadêmico, que impede entender o todo. Já dizia Riobaldo, em *Grande Sertão, Veredas*:

Todos estão loucos, neste mundo? Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisa que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem que necessitar de aumentar a cabeça para o total.

INFORMES CAPES

Informações mais detalhadas sobre cada item podem ser obtidas na *home page* da CAPES (<http://www.capes.gov.br>), na seção Editais e Documentos.

PROGRAMA DE APOIO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - PAPED

Edital 02/98

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), estará concedendo auxílio no âmbito do Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância – PAPED, na forma no apoio à realização de teses e dissertações sobre temas afetos à educação a distância. Podem se inscrever pós-graduandos, inclusive bolsistas da CAPES ou de outra agência, em fase de elaboração de tese ou dissertação. Serão apoiados até cinco projetos para teses, num total de R\$ 25.000,00 e até cinco projetos para dissertações, num total de R\$17.500,00. Os itens financiáveis são programas de informática relacionados ao projeto, periódicos, material de consumo, passagens e diárias para realização de trabalhos de campo, reprodução e encadernação do trabalho, que deve ser concluído no prazo de 8 meses, a partir da assinatura do contrato. O recebimento de propostas se encerra em 15/10/1998, e a divulgação dos resultados está prevista para 30/10/1998.

SUBPROGRAMA MESTRADO INTERINSTITUCIONAL

Chamada 3 – 1998

A CAPES convida as instituições de ensino superior (IES) participantes do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICDT), localizadas fora dos centros avançados de ensino e pesquisa do país, e que enfrentam dificuldades para a titulação em nível de mestrado de seu quadro de pessoal, a apresentarem, em conjunto com instituições que mantenham programas de pós-graduação já consolidados, propostas no âmbito do Subprograma Mestrado Interinstitucional, do PICDT. Os itens financiáveis são: bolsas de mestrado (10 a 25 alunos) e Professor Visitante (1), auxílios para custeio e capital, e taxas acadêmicas.

Cronograma

Apresentação de propostas:	até 31 de julho de 1998
Divulgação de resultados:	30 de outubro de 1998
Apresentação de recursos:	27 de novembro de 1998
Implementação dos projetos:	a partir de 04 de janeiro de 1999

SAÚDE E SEGURANÇA NO TRABALHO

Chamada 3 - Apoio a Promoção de Eventos

A CAPES, no âmbito do Programa de Apoio à Pesquisa e Formação de Recursos Humanos na Área de Saúde e Segurança no Trabalho, resolve incentivar a promoção, no País, de congressos, oficinas e outros eventos de curta duração, para discussão principalmente dos temas relacionados ao trabalho precoce e participação de interlocutores na sociedade. Os recursos previstos são de R\$ 250.000,00, para um

máximo de dez projetos (R\$ 25.000,00 para cada). Os itens financiáveis são passagens e diárias para palestrantes, serviços de comunicação (correios, fax, telefone), reprodução de trabalhos; e publicação dos resultados. As propostas devem ser encaminhadas à CAPES até 30/07/1998, devendo os projetos aprovados ser realizados até 30/11/98.

PROGRAMA DE APOIO À INTEGRAÇÃO GRADUAÇÃO/PÓS-GRADUAÇÃO - Edital 01/98

A CAPES, no âmbito do Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação (Proin), convida as IES interessadas a apresentar propostas para o ano de 1998, para o qual está previsto o total de recursos de R\$ 7.000.000,00. Cada projeto deverá ter um custo máximo de até R\$ 60.000,00, sendo que, nos projetos que incluam laboratórios, esse limite será de R\$ 120.000,00. Os itens financiáveis são: equipamentos; produção de materiais instrucionais (livros, vídeos etc.); bibliografias; material de consumo; auxílio e passagem para docentes visitantes, no valor de R\$ 1.100,00 mensais; passagens aéreas, até o limite de R\$ 8.000,00, e treinamento de pessoal docente e técnico. A entrega de proposta na CAPES deve ser feita até 10 de agosto de 1998, e a divulgação dos resultados ocorrerá em 2 de outubro de 1998.

CONVÊNIO CAPES / INSTITUTO EUVALDO LODI

A CAPES e o Instituto Euvaldo Lodi – Núcleo Regional de Minas Gerais (IEL-MG), firmaram convênio de apoio à formação de recursos humanos, pelo qual o IEL-MG se compromete a financiar metade dos custos das bolsas de doutorado-sanduíche, e bolsas para estágio de até dois meses no Brasil para doutorandos estrangeiros, sempre àqueles cujo assunto da tese seja de interesse do IEL-MG, na área empresarial. Serão selecionados pelo IEL-MG para o doutorado-sanduíche até 50 bolsistas da CAPES. O convênio tem a duração de um ano, sendo prevista pelo IEL-MG a liberação de recursos de até R\$ 750.000,00.

PROGRAMA CAPES/DAAD - PROBRAL

A CAPES e o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) estabeleceram o protocolo sobre Projetos de Cooperação em Pesquisa entre Brasil e Alemanha (Probral). O Programa, válido por dois anos, não substitui os programas já existentes entre a CAPES e o DAAD, e visa aumentar a cooperação entre IES dos dois países no aperfeiçoamento de pessoal e intercâmbio científico. Os recursos previstos aos projetos aprovados são de até U\$ 60.000,00, abrangendo estágios no exterior para docentes, pesquisadores e doutorandos (passagens e despesas incluídas) e custeio. As propostas (em português e alemão) serão avaliadas por consultores da CAPES e do DAAD, devendo ser encaminhadas à CAPES até 31/08/98. A divulgação dos resultados está prevista para dezembro.

PROGRAMA PROFESSOR VISITANTE ALEMÃO

A CAPES, em convênio com o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), abre inscrições para o Programa Professor Visitante Alemão, por um período

mínimo de um ano, em áreas para as quais não haja candidatos brasileiros qualificados. Os benefícios concedidos pela CAPES são mensalidades de bolsa (R\$ 3.000,00), enquanto o DAAD financiará despesas de viagem, mudança e seguros. As IES interessadas devem apresentar propostas bem justificadas, com descrição detalhada da infra-estrutura, projetos de pesquisa e áreas de atuação, até 31/07/98, para início das atividades em agosto de 1999.

PROGRAMA GRADUAÇÃO SANDUÍCHE NO EXTERIOR

A CAPES, em parceria com o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), Comissão Fulbright, Confederação Nacional da Indústria e Ministérios das Relações Exteriores e da Educação Nacional da França, abriu inscrições para seleção de candidatos a bolsas de estudo para graduação-sanduíche na Alemanha, França e Estados Unidos, nas áreas de Engenharia Civil, Mecânica, Elétrica, de Minas, Metalúrgica, Química, de Alimentos e Ambiental. Podem se inscrever, até 15/05, alunos que tenham iniciado o curso em 1996, sem reprovações e que já cumpriram 40% dos créditos, e que disponham de conhecimentos de inglês, francês ou alemão. Os benefícios concedidos são passagens, seguro saúde e até 13 mensalidades de bolsa no valor de US\$ 820,00. O processo de seleção será feito pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (Cespe/UnB). Maiores informações podem ser obtidas no endereço <http://www.cespe.unb.br/selecao/capes/edcapes.html>.

PROGRAMA CAPES / COFECUB

A CAPES, em convênio da com o *Comité Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire avec le Brésil* (Cofecub), criou uma nova modalidade de missão de estudos, na qual professores e pesquisadores franceses podem realizar pós-doutorado no Brasil, por um período de três meses a um ano. Neste ano, o prazo para apresentação de projetos CAPES/Cofecub foi excepcionalmente dilatado até 24 de julho.

XL REUNIÃO DO CONSELHO TÉCNICO-CIENTÍFICO – 16/04/98

Avaliação 98

O Conselho Técnico-Científico (CTC) deverá analisar os resultados correspondentes a cada área e a cada grande área, com o objetivo de assegurar coerência e uniformidade ao processo de avaliação das diferentes áreas e de permitir a composição de uma visão integrada do desempenho do sistema de pós-graduação. A escala de classificação dos programas de pós-graduação será composta por sete conceitos - de 1 a 7 - sem frações, sendo que os programas conceituados como 5 deverão apresentar um perfil correspondente ao estabelecido pela CAPES como “perfil de um curso A”. Os programas a serem enquadrados nos níveis 6 e 7 deverão cumprir as seguintes exigências: apresentar desempenho diferenciado, de acordo com padrões internacionais, no que diz respeito à produção científica, cultural, artística ou tecnológica; ter competitividade com programas similares de excelente qualidade no exterior; e demonstrar evidências de que seu corpo docente desempenha papel de liderança e representatividade na sua respectiva comunidade. A atribuição do conceito 7 (sete) deverá se restringir, exclusivamente, a programas com desempenho claramente destacado dos demais, inclusive daqueles que obtiverem o conceito 6 (seis). Os procedimentos relativos à avaliação e à classificação da produção intelectual (Qualis) poderão, a critério de cada área, ser publicados na *home page* da CAPES.

Cursos novos: recomendação para funcionamento e sua avaliação

Por decisão do Conselho Superior, foram transferidas para o CTC a análise e recomendação de cursos novos, tarefas até hoje pertinentes ao GTC, uma vez que a análise das propostas de cursos novos já é feita por membros das comissões de avaliação. A próxima reunião para a recomendação de cursos novos deverá ser realizada ainda pelo GTC, mas com a presença dos membros do CTC que quiserem comparecer.

Reformulação do processo de recomendação de cursos e apoio a cursos recomendados no 2º semestre/97

Por decisão dos órgãos colegiados da CAPES (CTC e CS), o fomento foi desvinculado da recomendação de cursos novos recomendados, passando a ser implementado a partir de propostas apresentadas e aprovadas pelos cursos recomendados, até aqui, pelo GTC. No segundo semestre de 1997, foram recomendados 64 cursos (entre mestrado e doutorado), que não receberam fomento por falta de recursos. A sugestão da CAPES é que seja repassada parte dos recursos de fomento para que o curso decida quanto utilizar em bolsas, custeio e capital, apresentando projetos específicos para um período de 2 anos, bem como metas definidas, a serem avaliadas a cada seis meses.

Instituição da comissão do Programa Especial de Treinamento

A CAPES propõe que a comissão de avaliação do PET tenha 8 integrantes, representando cada uma das grandes áreas do conhecimento, com a seguinte composição: 4 tutores e 4 consultores que tenham ligação com a graduação, indicados pelo CTC. A primeira tarefa dessa comissão será a avaliação global do programa e, posteriormente, a avaliação dos 317 grupos hoje existentes. A primeira ação no sentido da avaliação do PET foi o trabalho da Profª. Elizabeth Balbachevsky, do Nupes/USP, que analisou o impacto do Programa no ensino de graduação. Esse trabalho encontra-se, integralmente, na *home page* da CAPES.

Definição de áreas prioritárias para indução da pós-graduação *lato sensu*

Foi solicitada aos representantes de área a definição de áreas prioritárias para a indução do apoio a projetos de cursos de pós-graduação *lato sensu*. O apoio deverá ser anunciado por editais, como foi feito em 1995 e 1996 nas áreas de Relações Internacionais, Educação Especial e Reforma do Estado, entre outras. O CTC deve estudar o assunto e definir quais serão as áreas a serem apoiadas, a dimensão desse apoio e com que objetivo.

XLI REUNIÃO DO CONSELHO TÉCNICO-CIENTÍFICO – 17/06/98

Avaliação da pós-graduação

Foi sugerido que as comissões de avaliação, no caso do exame de recursos, fossem compostas por parte de integrantes da comissão original e parte de novos consultores.

A CAPES dispõe-se a organizar comissões integradas por consultores estrangeiros para analisar os programas que receberam conceitos 6 e 7, auxiliando no estabelecimento da comparabilidade com o nível de excelência internacional. Essa atitude deveria subsidiar a CAPES a reorganizar e reorientar o sistema de pós-graduação, em busca da excelência. Aliás, a internacionalização do processo de avaliação, com a presença de consultores estrangeiros, compõe as mudanças introduzidas na sistemática atual.

Com base no relato das reuniões preliminares feitas com todos os representantes de área, nos dias 15 e 16 de junho, e após a análise dos conceitos emitidos por todas as áreas, o CTC identificou dez áreas em que os conceitos até 5 desviaram-se, estatisticamente, do padrão médio de conceitos de todas as áreas: *Medicina III, Odontologia, Enfermagem, Farmácia, Ciência da Computação, Direito, Serviço Social, Administração, Planejamento Urbano e Regional e Engenharias II (três programas: Técnicas Nucleares, da UFPe; Engenharia Metalúrgica, da PUC-Rio e Engenharia Química, da USP)*. Assim, visando assegurar a clareza e a necessária coerência do processo de avaliação, o CTC resolveu analisar mais detidamente a questão da padronização do sistema, resguardando as especificidades de cada área. Para isso, decidiu formar duas Comissões: uma, composta pelos conselheiros Maurício Lima Barreto, José Luiz Fiorin, Liovando Marciano da Costa, Denise Pinheiro Machado, João Lúcio de Azevedo, Lino de Macedo, Ari Roisenberg e Luiz Pereira Caloba, para rever as avaliações dos programas que obtiveram

conceitos 6 e 7, em todas as áreas, evidenciando um padrão de desempenho claramente diferenciado dos demais, conforme norma estabelecida pelo próprio CTC; e a outra, composta pelos conselheiros Esper Abrão Cavalheiro, Irineu Tadeu Velasco, Ketí Tenenblat, Paulo de Figueiredo Vieira, Valder Steffen Júnior e Jorge Guimarães, para examinar os resultados das áreas colocadas em destaque, as quais, em uma primeira análise, apresentaram uma distribuição de conceitos muito diferente da observada no conjunto das demais áreas. Essas comissões reunir-se-ão na CAPES, nos dias 2 e 3 de julho, e deverão elaborar um relatório a ser apreciado pelo plenário do CTC na próxima reunião.

Os resultados da avaliação dos programas que receberam conceitos até 5, das áreas *não destacadas*, estão homologados.

A divulgação do resultado geral da avaliação só acontecerá após a homologação de todos os conceitos.

XIII REUNIÃO DO CONSELHO SUPERIOR – 14/04/98

Regulamentação do ensino a distância na pós-graduação *stricto sensu*

A Lei de Diretrizes e Bases consagra um capítulo especial para o ensino a distância, em todos os níveis, inclusive a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), exigindo regulamentação específica para esta matéria. Em reunião que contou com a participação de alguns membros do Conselho Superior, do Conselho Técnico-Científico e representantes da comunidade científica de áreas profissionais e tecnológicas, a princípio consideradas capazes de oferecer programas de pós-graduação a distância, foram considerados alguns pontos que deverão nortear os estudos sobre este tema. Existe na Universidade Federal de Santa Catarina um curso de mestrado a distância em Engenharia de Produção, em parceria com empresas, que vem sendo financiado pelo Governo Federal há pelo menos três anos. A CAPES se dispõe a acompanhar um doutorado a distância na mesma área e instituição.

Composição do Grupo Técnico-Científico – GTC

A diretoria da CAPES propôs ao Conselho Superior uma nova sistemática de recomendação de cursos novos, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, que foi aprovada pelo plenário. Por esta sistemática, os projetos de implantação de cursos novos deverão ser encaminhados à CAPES nos meses de março e agosto de cada ano, para serem avaliados pelas comissões de avaliação, em suas respectivas áreas. Essas comissões deverão se pronunciar quanto à implantação ou não dos cursos, e recomendar ao Conselho Técnico-Científico (CTC) a atribuição de um conceito, que, se homologado pelo CTC, terá validade até a publicação do primeiro resultado obtido na avaliação periódica de cursos feita pela CAPES. Adotando esta sistemática de recomendação de cursos, a CAPES transfere para o CTC as funções que até agora eram exercidas pelo GTC.

Financiamento dos novos programas de pós-graduação recomendados no 2º semestre de 1998

A recomendação de um curso novo pelo GTC implicava no credenciamento automático do curso aos recursos dos vários programas de fomento da Capes. A implantação da nova sistemática de recomendação elimina o automatismo de acesso ao fomento, que deverá ser implementado a partir de propostas apresentadas pelos cursos recomendados. As propostas deverão ser apresentadas para um período de 2 anos, com metas definidas, que serão avaliadas pela Capes a cada seis meses. Repassados os recursos financeiros pela Agência, caberá ao curso decidir quanto utilizar em bolsas, custeio ou capital.

Apoio aos programas de capacitação docente das IES particulares

Esta Agência está redefinindo a estrutura do PICDT para as instituições particulares. As IES, para se beneficiarem de algum auxílio da CAPES, deverão estar desenvolvendo programas de capacitação docente. A CAPES participaria destes programas de forma suplementar, na medida da disponibilidade de recursos. Essa participação deverá, entretanto, atender às metas e características que a CAPES entende necessárias à qualificação docente. O sucesso do convênio será medido pela titulação dos docentes. Com isso, a CAPES deixa de conceder bolsas diretamente aos docentes das IES privadas, criando um comprometimento maior entre professor e instituição. Para efetivar esta participação, deverão ser celebrados convênios individuais, no caso das IES comunitárias, e com a Fundação Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Superior Particular - Funadesp, no caso das IES particulares.

Análise comparativa das taxas escolares das IES particulares

Desde o final de 1997, a CAPES decidiu não duplicar o pagamento de taxas para as IES particulares, suspendendo o pagamento das taxas acadêmicas. Até então, as IES particulares recebiam da CAPES três tipos de apoio à pós-graduação: taxa acadêmica, bolsa para seus pós-graduandos e taxa escolar. A Agência propôs às IES particulares discutir o volume das taxas escolares e complementar o que fosse, comprovadamente, definido como encargo que os alunos teriam, ou despesas que os alunos causariam à IES, redefinindo os montantes das taxas escolares.

Programa Especial de Treinamento - PET

O corte de recursos deste Programa, que era de 35%, passou para 10%, mantendo-se integralmente as bolsas para tutor e aluno, com o remanejamento de recursos de outros programas. Ainda com relação ao PET, a CAPES está propondo a avaliação do Programa por uma comissão composta por oito membros, sendo quatro tutores do PET e quatro consultores indicados pelo CTC. O objetivo é avaliar o impacto do PET na melhoria do ensino de graduação, uma vez que existe um conjunto de outras ações que a CAPES desenvolve nesse campo, como o PROIN, que busca a melhoria da graduação pelo apoio a projetos desenvolvidos por equipes mistas pós-graduação/graduação e que atingiu, em 1996, cerca de 18 mil estudantes, sem a concessão de bolsas pela CAPES.

Prociências

É um programa descentralizado que a Capes desenvolve, há três anos, junto com os Estados para a qualificação dos professores de ensino de ciências do 2º grau, envolvendo as secretarias de educação estaduais e as universidades. O Prociências tem recursos garantidos esse ano, a partir de um crédito suplementar de 20 milhões de reais.

Crédito suplementar

A CAPES está encaminhando uma solicitação de suplementação da ordem de 37 milhões de reais. Do total desses recursos, 27 milhões de reais serão destinados ao programa de periódicos e 10 milhões para os projetos regionais. Com esta suplementação a CAPES praticamente recupera todo o orçamento do ano passado.

Avaliação 98

Já foi realizada uma simulação do processo de avaliação, o que permitiu verificar a adequação da metodologia e do equipamento disponível. A simulação levou a CAPES a reduzir de 6 para 4 semanas o tempo previsto para o trabalho das comissões de consultores. A avaliação deverá ser feita em duas etapas. Todos os programas serão avaliados até o conceito 5, e os que obtiverem o conceito 5 serão reavaliados dentro da sua grande área, buscando-se verificar o atendimento de critérios que permitem passar para os níveis 6 e 7. A CAPES tem buscado homogeneizar critérios por grande área, o que já foi feito nas áreas da saúde, engenharias, ciências exatas e ciências sociais aplicadas. Na próxima reunião do CTC será feita uma homogeneização geral dos critérios definidos pelas grandes áreas.

XIV REUNIÃO DO CONSELHO SUPERIOR – 22/06/98

Avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*

O Conselho Técnico-Científico, em reunião realizada no dia 17 de junho de 1998, decidiu rever os pareceres sobre os programas que receberam conceitos 6 e 7 e sobre os programas de algumas áreas - Medicina III, Odontologia, Enfermagem, Farmácia, Ciência da Computação, Direito, Serviço Social, Administração e Planejamento Urbano e Regional e Engenharias II (três programas: Técnicas Nucleares, da UFPE; Engenharia Metalúrgica, da PUC-Rio e Engenharia Química, da USP) -, cujos conceitos, entre 1 e 5, desviaram-se, estatisticamente, do padrão médio de conceitos de todas as demais áreas.

Essa decisão do CTC teve como objetivos assegurar a clareza e a necessária coerência do processo de avaliação, examinando melhor o aspecto da padronização do sistema, respeitadas as especificidades de cada área, e analisar o quadro geral de conceitos de todas as áreas.

Para esse trabalho, foram formadas duas comissões: a primeira, para rever a análise dos programas que receberam conceitos 6 e 7, em todas as áreas, composta pelos conselheiros Maurício Lima Barreto, José Luiz Fiorin, Liovando Marciano da Costa, Denise Pinheiro Machado, João Lúcio de Azevedo, Lino de Macedo, Ari Roisenberg e Luiz Pereira Caloba; a segunda, composta pelos conselheiros Esper Abrão Cavalheiro, Irineu Tadeu Velasco, Keti Tenenblat, Paulo de Figueiredo Vieira, Valder Steffen Júnior e Jorge Guimarães, para examinar os resultados das áreas que, em uma primeira análise, apresentaram um quadro de distribuição de conceitos muito diferente do observado no conjunto das demais áreas. Essas comissões têm a incumbência de elaborar um relatório a ser apreciado pelo plenário do CTC em sua próxima reunião. Todos os assuntos referentes à homologação dos resultados da avaliação deverão esgotar-se no âmbito do CTC, cabendo ao Conselho Superior manifestar-se apenas na eventualidade de impasses.

Convênio a ser firmado entre a CAPES e as IES comunitárias

Foi distribuída, para leitura e sugestões dos conselheiros, minuta de convênio que deverá ser celebrado entre a CAPES e a Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular – Funadesp, para a capacitação de professores das IES particulares, o que traduz o esforço desta Agência no apoio às iniciativas institucionais de qualificação docente, conforme as diretrizes preconizadas pela LDB.

IV Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG)

Foi distribuído documento apresentando um conjunto de diretrizes que deverão nortear a elaboração do IV PNPG. Documento mais completo será enviado a todos os membros do Conselho Superior para discussão na próxima reunião, sendo, posteriormente, colocado em discussão nacional.

Experiência de avaliação

Após experiências de sucesso com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o Instituto Evaldo Lodi (IEL) e a Federação das Indústrias de Minas Gerais (FIEMG) na implementação de um programa de graduação sanduíche na área das Engenharias, a CAPES está analisando a possibilidade de fazer uma experiência de avaliação da pós-graduação a partir da visão dos empregadores e também dos alunos de pós-graduação, no intuito de colher manifestações e observações que possam ser importantes para o redirecionamento do sistema nacional de pós-graduação.

CAPES RESPONDE

1 – Estamos implementando uma política de qualificação dos professores de nossa Instituição, incentivando-os a ingressar em cursos de mestrado e doutorado. Tendo em vista as dificuldades de substituição de professores afastados, vimos consultá-los sobre os programas a distância de pós-graduação stricto sensu credenciados pelo MEC.

Não existe ainda uma regulamentação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* ministrados a distância. Recentemente, tendo em vista o interesse crescente de candidatos à pós-graduação e das instituições de ensino superior em viabilizar esta opção, a CAPES instituiu uma comissão para estudar o assunto e elaborar um documento para discussão da matéria, primeiramente, e, em seguida, estabelecer um conjunto de referências a serem observadas na oferta dos cursos e pela sua clientela.

2 – Sou engenheiro agrônomo, formado pela Universidade Federal de Santa Catarina, e pretendo fazer um curso de doutorado na Espanha. Não tenho título de mestre, mas tive a informação de que as universidades espanholas, assim como as dos países europeus, admitem o ingresso no doutorado de graduados sem passagem pelo mestrado. Venho perguntar, nesta ocasião, se existe alguma determinação

ou alguma lei que disponha sobre casos em que o mestrado obrigatoriamente tenha que anteceder o doutorado e casos em que o mestrado possa ser dispensado, permitindo o ingresso direto no doutoramento.

Esclarecemos não haver qualquer lei ou determinação no Brasil que torne obrigatório cursar o mestrado antes de ingressar no doutorado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece em seu artigo 44, inciso III, do capítulo IV – Da Educação Superior, que os cursos e programas de pós-graduação são “abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”. Essa disposição da LDB, que se aplica, evidentemente, à pós-graduação no Brasil, e que faculta às instituições ofertantes de cursos e programas a aceitação de candidatos que tenham concluído a graduação, pode ser estendida às situações encontradas no exterior. Desse modo, se a instituição estrangeira aceitar o pretendente ao curso de pós-graduação, não há impedimento legal brasileiro ao seu ingresso. Caberá ao titulado, quando do seu regresso ao Brasil, tomar as providências para o reconhecimento do diploma obtido no exterior, observando o disposto no capítulo já citado, artigo 48, parágrafo 3º, da LDB.