

**MEC**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO**

**INFOCAPES**

Boletim Informativo Vol. 6, Nº 3, julho/setembro 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

*Editora Responsável*

Gládis Calháu – Coord. Geral – CED

*Conselho Editorial*

Jacira Felipe Beltrão – SPP

Dênis 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.

---

INFOCAPES -Boletim Informativo da CAPES  
Vol.6 - Nº 3 - Brasília CAPES, 1998

Trimestral

ISSN 0104-415X

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

CDU 378

---

ISSN 0104 - 415X

Bol.Inf., Brasília, V.6, Nº3, p.01-50 jul/set 1998

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

*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

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

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	2
<b>ESTUDOS E DADOS</b>	3
Pós-Graduação na América Latina – situação e características	
<i>Virgílio Alvarez Aragón</i>	
<b>DOCUMENTOS</b>	21
3º Plano Nacional de Pós-Graduação – 1986-1989	
<b>OPINIÃO</b>	35
Considerações sobre os indicadores de produção no processo de avaliação dos programas de pós-graduação em Psicologia	
<i>Lino de Macedo e Paulo Rogério M. Menandro</i>	
<b>INFORMES CAPES</b>	39
I Mostra ApArtes de Jovens Talentos	39
XLII Reunião do Conselho Técnico-Científico – 14/07/98	40
XLIII Reunião do Conselho Técnico-Científico – 06/08/98	43
XLIV Reunião do Conselho Técnico-Científico – 27-28/08/98	44
XV Reunião do Conselho Superior – 20/07/98	47
XVI Reunião do Conselho Superior – 27/08/98	50
<b>CAPES RESPONDE</b>	51

## APRESENTAÇÃO

O Brasil possui um sistema de pós-graduação que se destaca, entre os países latino-americanos, pelo porte, abrangência temática e qualidade dos programas que o integram. Uma visão comparada do sistema nacional de pós-graduação, considerando países com características similares às brasileiras, é o que oferece o artigo de Virgílio Alvarez Aragón, publicado na seção Estudos e Dados deste número. O trabalho estabelece uma comparação entre as origens e características da pós-graduação do Brasil, da Argentina e do México, três dos principais países da América Latina. O próximo número do INFOCAPES trará um segundo artigo, do mesmo autor, que dá seguimento a seu estudo aqui publicado, e onde serão abordados os princípios e resultados da avaliação da pós-graduação nos mesmos países.

Na seção Documentos, encerrando a seqüência iniciada no primeiro número deste ano, o INFOCAPES apresenta o III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), elaborado para abranger o período de 1986 a 1989. Com a republicação desses documentos, a CAPES espera ter oferecido à comunidade acadêmica e a todos os interessados pela educação superior o acesso a textos de indiscutível importância histórica para uma compreensão mais nítida da evolução da nossa pós-graduação e suas perspectivas de desenvolvimento.

O INFOCAPES tem buscado, após concluída a avaliação deste ano dos programas de pós-graduação, dar espaço às reflexões de diferentes participantes do processo avaliativo conduzido pela CAPES. Neste número, na seção Opinião, são apresentadas as considerações de Lino de Macedo e Paulo R. M. Menandro sobre o processo de avaliação da pós-graduação de 1998, especificamente sobre a área de Psicologia. O texto enfatiza o trabalho de interpretação dos indicadores de produção intelectual, fundamentais no processo de avaliação, e correlaciona as informações fornecidas pelos programas com as notas a eles atribuídas.

Na seção Informes é relatada, brevemente, a I Mostra ApArtes Jovens Talentos, realizada nos meses de agosto e setembro, em várias cidades brasileiras. Apresentaram-se, na ocasião do evento, bolsistas desse programa da CAPES, de vários campos artísticos, e que acrescentaram os seus depoimentos sobre a experiência e a importância de sua estada no exterior. Como já de praxe, inclui-se nesta seção notícia sobre os temas discutidos e as deliberações tomadas nas reuniões do Conselho Técnico-Científico e do Conselho Superior da CAPES, ocorridas desde julho a setembro de 1998.

## ESTUDOS E DADOS

### PÓS-GRADUAÇÃO NA AMÉRICA LATINA SITUAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Virgílio Alvarez Aragón<sup>1</sup>

#### 1. Introdução

Na América Latina, a pós-graduação encontra-se em franca expansão, trazendo consigo todo um conjunto de mudanças nos costumes e tradições nas instituições de ensino superior (IES), em especial naquelas que, devido à sua amplitude de atividades e áreas de conhecimento atendidas, são chamadas de universidades. Com o propósito de tentar uma melhor compreensão da configuração desse subsistema da educação superior latino-americana, o presente texto pretende analisar as características básicas do mesmo em três países: Argentina, Brasil e México. Este estudo foi realizado objetivando tanto a compreensão de diferenças, quanto a identificação de possíveis pontos em comum, que permitam observar a ocorrência de algum grau de homogeneidade.

A seleção desses três casos para estudo é relativamente arbitrária, ainda que se tenha como orientação a idéia de que, apesar das tradições culturais e educacionais diferentes no que se refere ao ensino superior, algumas soluções semelhantes têm sido adotadas para certos problemas. Ademais, esses países possuem sistemas de ensino superior desenvolvidos e de complexidade assemelhada.

Nos anos 50 e 60, a meta mais importante para o ensino superior era atender a demanda por cursos de graduação, cada vez mais exigidos por diferentes camadas da população. Segundo Brunner (1990), entre 1950 e 1985, o número de matrículas em IES latino-americanas aumentou 24 vezes, passando de 1,7% para 6,6% do total de matrículas em todos os níveis. Atualmente, embora essa demanda esteja ainda em expansão, seu atendimento não é mais a única atividade docente que se exige das IES, pois a crescente exigência por conhecimento mais profundo e especializado faz com que os cursos de pós-graduação venham a ser o ambiente em que se formam os pesquisadores e profissionais cada vez mais especializados.

Na década de 60, esse crescimento atingiu seu nível mais alto, como conseqüência da pressão social pelo acesso ao ensino superior. Houve um aumento desproporcional de vagas nas IES públicas, acompanhado de acelerada e desordenada criação de IES privadas, com etapas de crescimento claramente identificáveis para cada um dos países do continente.

#### 2. Questões Iniciais

De acordo com Brunner (1990), entre 1950 e 1975, foram constituídos nos países do continente, em especial naqueles de maior população e escolarização, *sistemas de ensino superior*, a partir de uma progressiva diferenciação do *tipo* (universidades e não-universidades) e da *natureza* (pública ou privada) das IES, bem como pela maneira que se produzem as diferenças no interior das próprias instituições. Isso decorre da ênfase que, em alguns casos, é dada à capacitação de especialistas ou à produção de conhecimentos a partir da institucionalização da pesquisa científica.

A situação atual dos três países considerados neste estudo é ilustrativa: enquanto na Argentina existe uma universidade pública para quase um milhão de habitantes, no México essa relação é de um para 2,3 milhões, semelhante à do Brasil, de um para 2,6 milhões. Quando se considera o número de universidades privadas, essas relações são quase as mesmas; porém, como entre estas há muito mais diferenças do que entre as públicas, esses números são pouco esclarecedores.

Deve-se notar que na Argentina, onde o poder público mantém um maior número (ainda que deficitário) de IES públicas em relação à população, de 1988 a 1995, foram criadas dez novas universidades públicas, ainda que Marquis (1997) as considere como de caráter local. Por outro lado, no Brasil e no México, não se criaram novas universidades públicas desde o fim dos anos 70.

Quanto às matrículas em nível de graduação<sup>2</sup>, há situações muito distintas e marcantes. No Brasil, as universidades públicas atendem a 33% da população de estudantes nesse nível, e 8% freqüentam IES

---

<sup>1</sup> Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.  
(Traduzido do original em espanhol por Yuri L. Zinn).

públicas não-universitárias, enquanto as IES privadas, universidades ou não, são frequentadas por 59% dessa população. O caso mexicano é totalmente diferente, pois a grande maioria da população estudantil se encontra em instituições públicas: as universidades públicas concentram 60% dessa população, enquanto as IES públicas não-universitárias respondem por 19%, ficando sob a responsabilidade do setor privado apenas 21% das matrículas nesse nível (OCDE, 1997). Evidencia-se com isso que, enquanto o subsistema privado no Brasil é altamente significativo em termos de população atendida, no México a relação é quase inversa, havendo ainda grande pulverização: cerca de 65% das IES particulares contavam com menos de 500 estudantes (OCDE, 1997). Na Argentina, à semelhança do caso mexicano, o setor privado atende a pouco mais de 15% das matrículas, sendo a metade das mesmas concentradas em quatro de suas universidades confessionais (Krotsh, 1997). Assim, a criação de universidades privadas nos últimos anos, nesses dois países, pode ser considerada, mais do que a resposta a uma demanda insatisfeita de novos setores sociais, como “a resposta a demandas particulares de setores para quem a oferta pública apresenta deficiências que se estendem do cultural e social até ao pedagógico” (Krotsh, 1997). No entanto, nem sempre essas instituições conseguem convencer amplos setores de usuários do sistema de ensino superior de que são efetivamente capazes de cobrir essas supostas falhas do setor público.

Parece, portanto, válido afirmar que, nos países onde não existem sistemas de seleção para acesso, como Argentina e México, o número de matrículas no ensino superior continua sendo maciçamente recebido pelas instituições universitárias públicas. No caso brasileiro, a existência de fortes mecanismos de seleção e a definição de cotas máximas de alunos por turmas, fazem com que as IES públicas atendam a uma população muito menor do que a que demanda ingresso. Por isso, as IES privadas tornam-se a tábua de salvação para todos aqueles que, preocupados com a obtenção de diploma de nível superior, por diversos motivos, não conseguem ser aprovados nos exames vestibulares.

É nesse aspecto, que a questão da *qualidade* surge como elemento definidor. Enquanto para alguns o ensino privado é sempre melhor que o público, que, apenas por ser público, é deficiente, para outros ocorre exatamente o inverso. Para os que não aceitam uma resposta tão simples e maniqueísta para a questão, não existem, até agora, indicadores que permitam mostrar com clareza quais são as melhores IES, em quais aspectos e por quais razões. Visando responder a essas e outras questões, os três países começaram a elaborar processos de avaliação para os cursos de graduação e pós-graduação.

Tudo isso é, obviamente, conseqüência direta do crescimento do sistema universitário como um todo, que, desde suas origens, sofreu, em cada época, pressões diferentes. As IES latino-americanas, assim como a maioria das instituições políticas e culturais do continente, foram, em seu início, modelos importados dos centros colonizadores, orientadas para preparar as elites superiores e intermediárias do aparato de dominação colonial. Contudo, Brunner (1990) assinala que, se essas IES não foram inventos autóctones, não foram tampouco imitações ou simulacros, sendo mais apropriadamente consideradas como *cópias originais*, o que significa reconhecer-lhes uma forte originalidade no seu desenvolvimento e no seu papel.

Durante o século 19, na Argentina e no México, as IES foram, antes de serem centros independentes e autônomos de excelência científica, centros de reprodução do poder governamental, que se caracterizavam por sua dependência do Estado. No início do século 20, torna-se aparente a crise em que esse modelo se encontrava. Foram criadas - ou recriadas - instituições menos dependentes, que punham em questão o caráter de *Colégio Superior* colonial que se mantivera por todo o século 19, apesar das crises e questionamentos sofridos. No México, a fundação da Universidade Nacional do México (1910) atuou como um divisor de águas do ensino superior, enquanto na Argentina isso teve origem com a *Reforma de Córdoba* e seu *Manifiesto Liminar*. No Brasil, não ocorreu exatamente esse processo de refundação, uma vez que aqui não houve a tradição da *universidade teológica colonial*, e as primeiras IES surgem pouco depois dos movimentos autonomistas inaugurados em Córdoba. Dessa forma, o país compartilha com seus vizinhos um bom número de expectativas, dificuldades e vícios, pois, como eles, veio a fundar suas IES sob o poder do governo central.

Contudo, todas essas universidades, chamadas por Marquis (1997) de *tradicionais*, entram também em crise de identidade. Sendo, a princípio, espaços de socialização e reprodução das elites hegemônicas política e economicamente, logo tiveram muitos candidatos às suas portas, de forma que tiveram que passar a ser IES de massas, admitindo o acesso de amplos setores da sociedade. Assim, as instituições *tradicionais de elite* tiveram que passar rapidamente à condição de IES *de massa*, e suas estruturas e formas de organização, voltadas para a formação das elites – mais políticas que científicas e intelectuais – mostraram-se insuficientes para as exigências desse novo momento.

Ao considerar os períodos nos quais se produz uma intensa criação de IES públicas, é comum identificá-los com períodos políticos nos quais o aparelho estatal buscava ampliar sua legitimidade,

---

<sup>2</sup> Nos três países, a educação de 3º grau possui denominações diferentes. Na Argentina, é chamada de *Pregrado* e *Licenciatura*, e no México o termo geralmente usado é *Licenciatura*.

permitindo a incorporação de outros setores à chamada classe média. Embora as grandes universidades tenham constituído o modelo institucional a ser seguido, em alguns casos essa situação começava a ser revertida, vindo a produzir nos anos 70 o chamado *boom* da educação superior, caracterizado por um forte crescimento das IES públicas, na maioria das vezes de forma precipitada e desorganizada (Quadro 2). É também nessa época que se inicia um acelerado crescimento das instituições privadas (Quadro 1). Contudo, enquanto no Brasil e no México a explosão se concentrou nas IES não-universitárias, na Argentina foram as universidades privadas que se multiplicaram de maneira significativa.

Enquanto as instituições estatais procuravam satisfazer as demandas dos setores médios dos centros urbanos emergentes, as privadas começaram a competir com as chamadas instituições tradicionais nos grandes centros político-econômicos de cada país. As IES privadas buscavam, mais que instaurar um modelo diferente em termos científicos e intelectuais, atender, por um lado, à formação das elites políticas, que vinham sendo desprezadas pelas instituições públicas agora massificadas, e, por outro, àqueles que, não pertencendo à elite econômica, não tinham espaço ou não se interessavam pelas instituições públicas, expressando muitas vezes um juízo preconcebido sobre estas últimas

Quadro 1. Instituições de Ensino Superior por país, tipo e natureza

País	Universidades			Não universidades			População (milhões)
	públicas	privadas	total	públicas	privadas	total	
Argentina	36	40	76	5	6	11	34
Brasil	61	53	114	159 <sup>1</sup>	599 <sup>2</sup>	758	156
México	39	49	88	350 <sup>3</sup>	309 <sup>4</sup>	659	89

<sup>1</sup> Soma de 3 federações de faculdades e 157 faculdades isoladas; <sup>2</sup> soma de 85 federações de faculdades e 514 faculdades isoladas; <sup>3</sup> Inclui 110 institutos tecnológicos e 215 escolas normais; <sup>4</sup> Inclui 111 escolas normais superiores privadas.

Fontes: México – OCDE, 1997; Brasil – MEC, 1994; Argentina – Marquís, 1997. Dados populacionais: TIMES Books (1994) TIMES, Atlas of the World.

Quadro 2. Total de cursos de pós-graduação, por país e nível.

País	Especialização		Mestrado		Doutorado		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	
Argentina	411	39%	407	38%	240	23%	1058
Brasil	2071	54%	1172	30%	611	16%	3854
México <sup>1</sup>	790	39%	1047	51%	207	10%	2044

Fontes: Argentina - MCE, 1997; Brasil - Sevilla, 1995, CAPES, 1997; México - Anuies, 1994.

<sup>1</sup> Para o caso do México, os cursos foram contabilizados, em termos genéricos, a partir da relação por IES que aparece na fonte. A ANUIES considera como curso cada uma das opções dentro de cada curso, por isso os totais aqui apresentados são inferiores aos do referido Catálogo.

No Brasil, o início do processo de criação de novas IES – públicas e privadas – pode ser datado a partir da criação da Universidade de Brasília, em 1960. Esse processo se iniciou no México um pouco mais tarde (1973), com a fundação da Universidade Autônoma Metropolitana (UNAM), que, com seus *campi* em diversas áreas da Cidade do México, caracterizou um movimento de “descentralização” de grandes instituições, ao invés da criação de novas universidades. O caso da Argentina é um pouco diferente: o crescimento das IES públicas é iniciado em 1968, tendo por base o Plano Taquini (Marquis, 1997), e em apenas 5 anos foram criadas 15 universidades financiadas pelo Estado.

Em relação às IES privadas, ocorre um fenômeno similar nos três países: a uma primeira onda de criação de instituições de caráter confessional religioso<sup>3</sup>, seguiu-se outra, maior e mais intensa, de IES de caráter empresarial (Levy, 1986), em épocas diferentes para cada país, mas conduzindo à criação de instituições marcadamente semelhantes. Enquanto as primeiras estavam mais concentradas na disputa ideológica com as instituições difusoras do conhecimento “positivo e liberal”, as segundas têm como estímulo principal a busca de benefício econômico a seus proprietários, com o que as questões conceituais e ideológicas ficam relegadas a um segundo plano.

<sup>3</sup> No Brasil, e em especial no Rio de Janeiro e em São Paulo, criaram-se as *Pontifícias Universidades Católicas*; no México, a *Universidad Iberoamericana*, e, na Argentina, as também chamadas *Católicas*.



Ao mesmo tempo em que ocorre a multiplicação de instituições, surgem novas exigências: ultrapassar a simples formação profissional, sendo demandadas também a realização de pesquisas e a preparação de responsáveis por essa tarefa. Assim, à medida que se pedem profissionais cada vez mais competentes e atualizados, começam a ser definidas as exigências por produção de conhecimentos. Enquanto o mercado de trabalho exige que as IES preparem de modo mais diversificado os profissionais, a comunidade acadêmica – e as próprias expectativas dos grupos no poder – orientam as instituições a desenvolver seus cursos de pós-graduação, onde se espera que sejam feitas a pesquisa científica e a formação desse tipo de profissional. Como nem todas as IES são capazes de responder a essas demandas, o sistema não só se reconstitui, mas também se torna mais complexo.

Para algumas instituições, essa complexidade não chega a permitir o desenvolvimento de programas de alta qualificação, pois estariam tendendo a um excessivo academicismo. Este seria um modelo criticável porque, tentando formar pesquisadores para a chamada *pesquisa acadêmica* (Valenti, 1997), e dada a pretensão de formar docentes para o ensino superior, não estaria sendo enfatizada a atualização com conhecimentos de ponta nem a especialização para uma ótima transmissão de conhecimento. Contudo, e ainda para esses mesmos críticos, aqueles cursos que não possuem as pretensões anteriores também não estariam orientados para as exigências do mercado de trabalho, que espera pós-graduados atualizados nos aspectos tecnológicos e capazes de produzir as inovações exigidas pelo desenvolvimento científico e tecnológico da produção.

Apesar das críticas, é necessário considerar que o nível de pós-graduação tem crescido e se tornado mais complexo nesses países. Por isso, seu entendimento e análise se traduz em uma necessidade, pois só dessa forma é possível encontrar alternativas para seu aperfeiçoamento.

### 3. Tendências de Crescimento da Pós-Graduação

A partir da massificação dos estudos de graduação, a demanda por cursos de pós-graduação ocorreu de acordo com as capacidades e os interesses dos grupos acadêmicos responsáveis pela sua oferta. Enquanto uma grande quantidade dos cursos é de especialização (no Brasil, também chamados *lato sensu*), outros são de mestrado e doutorado (no Brasil, *strictu sensu*). Estes últimos pretendem ser muito mais sistemáticos que aqueles, sendo em geral orientados à formação de pesquisadores ou altos especialistas, exigindo dedicação quase integral. Na maioria dos países, são concluídos quando o estudante apresenta um informe sobre uma pesquisa empírica específica, que nos doutorados são mais amplos do que nos mestrados.

Os cursos de especialização possuem uma importância inegável para a pós-graduação dos três países em estudo, chegando a constituir 55% das ofertas nesse nível de formação no Brasil (Sevilla, 1995), de acordo com o Quadro 2. Os três países apresentam realidades contido diferentes: no Brasil, 48% da oferta de cursos originam-se do setor privado (Sevilla, 1995); na Argentina, esse setor é responsável por 31% (Marquis, 1997), e apenas por 18% no México. Assim, o setor público é o principal responsável por essa oferta, em especial no México. Observa-se ainda que a maioria dos cursos é oferecida por IES mais complexas, como as universidades, que oferecem 91% das especializações na Argentina, 88% no México e 68% no Brasil. O Quadro 3 indica também a participação majoritária das universidades públicas nesse tipo de curso.

Quadro 3. Total de cursos de especialização, por país, e por tipo e natureza da IES.

País	Tipo de IES	Públicas		Privadas		Total	
		Total	%	Total	%	Total	%
Argentina	Universidades	282	68,6%	94	22,9%	376	2,9%
	Não-universidades	1	0,2%	34	8,3%	35	8,5%
	Total	283	68,8%	128	31,2%	411	100%
Brasil	Universidades	939	45%	473	23%	1412	68%
	Não-universidades	134	7%	525	25%	659	32%
	Total	1073	52%	998	48%	2071	100%
México	Universidades	602	76%	95	12%	697	88%
	Não-universidades	46	6%	47	6%	93	12%
	Total	648	82%	142	18%	790	100%

Fontes: Argentina - MCE, 1997; Brasil – Sevilla, 1995, CAPES, 1996; México – Anuiés, 1994.

Os cursos de especialização, no México, encontram-se concentrados na área das Ciências da Saúde (56% do total). No Brasil, onde o número de cursos nessa área é também grande, esse percentual é de

apenas 21,5% (Quadro 4), e as áreas com maior número de cursos são as de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com 26,8 e 26,3%, respectivamente<sup>4</sup>. No caso mexicano, as Humanas respondem por 9% do total de cursos, enquanto as Sociais Aplicadas são a segunda área mais numerosa, com 22,3% do total. Enquanto no México mais da metade das especializações sejam para a área de Saúde, no Brasil existem outras áreas com oferta significativa desse tipo de curso, superando mesmo a Saúde. Nesses dois países, as especializações na área de Saúde são oferecidas em IES públicas (71% no Brasil, e 87% no México), e estas despendem seu maior esforço nessa área (30% no Brasil e 57% no México). Em outra área onde os dois países coincidem em ter altas porcentagens, a de Ciências Sociais Aplicadas, ocorre o oposto: no México, embora 40% das ofertas por IES privadas sejam nesta área, estas respondem por apenas 32% do total da área. No Brasil, 65% dos cursos da área são oferecidos pelas instituições particulares, mas a área ocupa apenas 35% da oferta total destas IES. Nota-se, portanto, que se no México o setor privado se interessa pouco pela especialização (em comparação com o setor público), e mostra preferência pelas áreas de Saúde e Sociais Aplicadas. No Brasil, as instituições particulares interessam-se mais pela área de Sociais Aplicadas, seguido pela de Humanas.

Enquanto os cursos de especialização são numerosos e mostram um crescimento acelerado nos últimos anos, o número de cursos de mestrado cresceu um pouco menos rapidamente, dada a imposição de maior controle.

---

<sup>4</sup> Os cursos na subárea de Educação são 69% do total da área, no Brasil, em sua maioria (65%) oferecidos por IES privadas. No México, os cursos de Educação são 67% do total da área, mas 92% são oferecidos por IES públicas.

Quadro 4. Porcentagens de cursos de especialização, por tipo de IES.

Tipo de IES	Argentina				Brasil				México			
	Pública		Privada		Pública		Privada		Pública		Privada	
	% total	% área	% total	% área	% total	% área	% total	% área	% total	% área	% total	% área
Ciências Exatas	1,5	42,1	1,9	57,1	8,1	58,3	6,2	41,7	4,3	82,4	4,2	17,6
Ciências Biológicas	1,7	100	-	-	5,1	73,3	2,0	26,7	2,9	100	-	-
Engenharias	8,8	83,7	1,7	16,3	5,7	58	4,4	42,0	4,5	85,3	3,5	14,7
Ciências da Saúde	33,1	73,9	11,7	26,1	29,6	71,3	12,8	28,7	57,2	86,7	40,1	13,3
Ciências Agrárias	1,7	87,5	0,2	12,5	3,4	75	1,2	25,0	3,1	87,0	2,1	13,0
Ciências Sociais Aplicadas	16,5	54,8	13,6	45,2	17,8	35	35,5	65,0	18,4	67,6	40,1	32,4
Ciências Humanas	5,4	78,6	1,5	21,4	22,9	44,4	30,9	55,6	9,0	80,6	9,2	18,1
Linguística, Letras e Artes	0,2	33,3	0,5	66,7	7,4	53	7,0	47,0	0,6	80,0	0,7	20,0

Fontes: Argentina – MCE, 1997; Brasil – Sevilla, 1995; México – Anuiés, 1994.

#### 4. Os Cursos de Mestrado: Expansão e Relações

Os mestrados constituem o espaço onde a formação de especialistas e pesquisadores se mescla, sendo por isso cada vez mais numerosos. No México, os mestrados constituem a maioria dos cursos de pós-graduação. Dessa forma, esse *quarto nível* de educação, como também é conhecido, tende a crescer e converter-se em característica principal da estrutura das IES latino-americanas. Ao mesmo tempo em que sua demanda se intensifica, crescem também as exigências por seu ordenamento e hierarquização, de modo que as condições para a aprovação desses cursos pelos órgãos governamentais passam a ser mais específicas, aparecendo os *critérios de excelência* como indicadores fundamentais para a distribuição adequada dos recursos financeiros, cada vez mais escassos.

Na Argentina, os anos 80 podem ser considerados como de expansão do mestrado, pois seu número aumentou, de somente um em 1982, para 393 no fim dessa década, o que, de acordo com Marquis (1997), marca a instalação definitiva dos mestrados num sistema até então caracterizado pela relação entre a licenciatura e o doutorado. Esse autor afirma que isso vem a ser “uma das mais importantes mudanças no sistema de educação superior argentino na última década”, situação muito particular, uma vez que os outros dois países tenham tido um crescimento não tão acelerado, embora também intenso. Tal é o caso do Brasil, por exemplo, onde a experiência da pós-graduação *strictu sensu* data dos anos 60, podendo-se contabilizar, já em 1975, 490 mestrados e 183 doutorados (Spagnolo, 1997). Ainda segundo esse autor, o número de mestrados cresceu 60% nos 10 anos seguintes, atingindo 787 cursos em 1985, e, na década seguinte, o crescimento foi de quase 50%, chegando a 1.159 em 1995. Esse processo de crescimento, embora constante e paulatino, passou por períodos de maior incremento, sem nunca se comparar ao ocorrido na Argentina. O mesmo se pode dizer em relação ao México, que teve em um primeiro momento um crescimento que se pode chamar de “expansão desarticulada” (Valenti, 1997): enquanto em 1970 havia 226 cursos em todos os níveis, em 1980 eram 1232, e, em 1994, 2044 cursos.

Tudo isso indica que, próximo ao fim deste século, os três países apresentam sistemas de pós-graduação complexos e diversificados, em que os mestrados assumem um papel importante, tanto em número, quanto em qualidade, pois, além de maior rigor que as especializações para o ingresso, em muitos casos, as exigências para a elaboração de trabalhos finais de pesquisa se aproximam daquelas feitas para o doutorado.

Observa-se que grande quantidade dos cursos nesse nível são oferecidos por instituições públicas: o Quadro 5 indica que, nos três países, mais de 2/3 o são, o que mostra que o interesse em desenvolver esse tipo de estudo continua sendo estatal. Ademais, esse tipo de estudos é também oferecido majoritariamente por instituições universitárias. Dessa forma, podem-se fazer duas constatações:

- dentre as características do sistema de ensino superior, sua complexidade (multiplicidade de ofertas e tarefas) está baseada nas universidades. Estas se tornam também cada vez mais complexas, atendendo a mais áreas de conhecimento e atuando em diversos níveis de sua estrutura. Atualmente, já não é possível imaginar a universidade latino-americana como instituição simplesmente responsável pela profissionalização de setores liberais (médicos, advogados, engenheiros), mas sim como uma organização comprometida com o desenvolvimento especializado no domínio da mais ampla gama de conhecimento e saber;
- contrariamente às correntes privatistas que se vislumbram em outros aspectos e áreas da atividade educacional, na educação superior (e em particular na formação de alto nível, como a pós-graduação), o setor público assume a maior cota de responsabilidade. Embora o setor privado cada vez mais esteja presente neste nível de ensino, é muito difícil que consiga responsabilizar-se completamente pela formação de alto nível, de modo que o papel do Estado como financiador e organizador é inquestionável, e mesmo imprescindível, para a preservação, consolidação e melhoria do sistema.

Apesar das múltiplas recomendações que os organismos de financiamento internacional têm feito, torna-se claro que o setor privado, ainda que se interesse por criar instituições de ensino superior<sup>5</sup>, não se interessa globalmente por estudos de pós-graduação. E, quanto a estes últimos, concentra-se em áreas de menor investimento e custo, conforme se verá a seguir.

Contudo, o sistema de universidades públicas, também chamadas de estatais, não é um todo homogêneo em nenhum dos três países. Na Argentina, segundo a classificação de Marquis (Quadro 2.1), as universidades por ele consideradas como *estatais de caráter regional* têm concentrado seus esforços, em nível de pós-graduação, nos mestrados (100 cursos), superando as somas de especialização e doutorado (43 e 45 cursos, respectivamente). Nas chamadas *universidades tradicionais*, as especializações são maioria, seguidas pelos mestrados, sendo menos numerosos os doutorados. Comportamento muito diferente possuem as instituições *locais*, criadas muito recentemente, que se esforçam sobretudo em criar mestrados, deixando quase de lado as especializações e doutorados. Assim, na Argentina, o tipo de pós-graduação privilegiado depende do tipo de IES.

Quadro 5. Cursos de Mestrado, por tipo e natureza das instituições.

País	Tipo de IES	Públicas		Privadas		Total	
		N	%	N	%	N	%
Argentina	Universidades	272	66.8 %	96	23.6 %	368	90.4 %
	Não Universidades	11	2.7 %	28	6.9 %	39	9.6 %
	Total	283	69.5 %	124	30.5 %	407	100 %
Brasil	Universidades	1018	86.8 %	76	6.5 %	1094	93.23%
	Não Universidades	44	3.8 %	34	2.9 %	78	6.7 %
	Total	1062	90.6 %	112	9.4 %	1172	100 %
México	Universidades	592	56.5 %	140	13.4 %	732	69.9 %
	Não Universidades	216	20.6 %	99	9.5 %	315	30.1 %
	Total	808	77.1 %	239	22.9 %	1047	100 %

Fontes: Argentina – MCE, 1997; Brasil – CAPES, 1997; México – Anuies, 1994.

<sup>5</sup> Por exemplo, na Argentina, desde 1990, foram criadas 22 universidades privadas.

Para o caso do setor público brasileiro, a situação é diferente. Em primeiro lugar, e como uma característica própria, as universidades públicas podem ser divididas em *federais* e *estaduais*. Enquanto as primeiras (37) são financiadas diretamente pelo governo federal, o qual define e determina sua organização administrativa e acadêmica, as estaduais (20) respondem diretamente aos governos locais (Estados), responsáveis por seu financiamento. Dentre estas, pode-se dizer ainda que existem dois grupos: as estaduais *paulistas* e as demais.

As estaduais paulistas não somente constituem por si mesmas um subsistema, por serem três instituições com organização e relações com o Estado semelhantes. Além disso, encontram-se no Estado mais rico do País, o único onde o poder local é responsável pela maior oferta em ensino superior público, e se apresentam como as instituições mais importantes de todo o sistema educacional superior brasileiro, absorvendo uma alta percentagem do alunado de graduação. Portanto, quando se fala da oferta de cursos de mestrado, é necessário assinalar que, enquanto a maioria é oferecida por IES federais (55%), a quase totalidade dos mestrados em IES estaduais encontra-se nas *universidades paulistas* (325), cerca de 28% do total no País. Dentre estes, 129 são oferecidos na capital, o restante se localizando em vários municípios do Estado.

Assim, em termos de oferta e opções para estudos de mestrado, pode-se ver que a maioria está nas instituições públicas, concentradas nas regiões mais densamente povoadas e ricas do País, caso semelhante ao do México, onde, em 1995, 28% (289) dos 1.047 cursos se localizavam na capital do país, sendo 219 de responsabilidade das IES públicas ali localizadas.

No México, mais de 90% das IES públicas são financiadas pelo Poder Executivo Federal, mas suas formas de organização e dependência administrativa podem variar com o Estado em que se localizam e do tipo de autonomia definida pela legislação local. Embora a maioria das universidades públicas situadas nos Estados tenha caráter autônomo, suas relações com o poder público dependem muito do quanto seja efetiva sua desvinculação do aparato político-partidário que o Partido Revolucionário Institucional (PRI), no poder há mais de 60 anos, lhes impôs. Enquanto em algumas universidades as autoridades são nomeadas por seus próprios pares, em processo de consulta geral à comunidade (*Colegios Universitarios*), em outras o procedimento tem como principal eleitor, aberta ou veladamente, o governador do Estado.

Apesar dessas diferenças orgânico-institucionais, como ocorre na Universidade de São Paulo (USP), no Brasil, e em boa medida na Universidad de Buenos Aires (UBA), na Argentina, a Universidad Nacional Autónoma (UNAM), no México, é a que maior número de mestrados oferece, sendo responsável por 110 destes, cerca de 11% do total e 14% de todos os oferecidos pelo setor público no país.

Portanto, nota-se que é nos grandes centros urbanos, nas megacidades, que se localizam as maiores instituições e, conseqüentemente, as maiores ofertas de mestrados, fechando um círculo vicioso de concentração urbana e de cursos de pós-graduação. Além disso, também nas proximidades desses núcleos urbanos concentram-se altas porcentagens de ofertas. No caso mexicano, é o Estado de México, que rodeia o Distrito Federal, que oferece a terceira maior parte de cursos de mestrado – 8,6%, sendo 71 deles de IES públicas.

Essa situação é parecida com a do Brasil, onde a cidade de São Paulo concentra 47% do total de cursos de mestrado oferecidos no Estado, que por sua vez abriga 36% (427) do total do País. Não existe no Brasil algo semelhante a um Estado do México, mas o fato de 19% do total de cursos de mestrado do País se encontrarem na proximidade da cidade de São Paulo é uma prova de que esses cursos se desenvolvem com maior intensidade nos locais de maior concentração populacional e de riquezas. O mesmo ocorre no caso argentino, onde a capital federal possui 39%, e a chamada *región Bonarense* 19% do total dos cursos de mestrado oferecidos no país, o que em termos comparativos se pode considerar uma situação intermediária entre as realidades do México e do Brasil.

Tanto no México como no Brasil existem “segundas grandes cidades”, que por suas características econômico-demográficas tendem também a concentrar alto número de cursos. Enquanto no Brasil, os Estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul possuem a maior quantidade de mestrados (17% e 9%, respectivamente), depois de São Paulo, no México essa situação é representada pelo Estado de Nuevo León, onde se oferecem 10% dos mestrados do país, concentrando-se também 23% daqueles oferecidos por IES privadas. Situação similar se apresenta na Argentina, onde a província de Córdoba aparece como a que mais mestrados concentra, com cerca de 11% do total de cursos no país, logo atrás da Capital Federal e da região Bonarense.

Pode-se dizer, portanto, e como conclusão a partir desses dados, que as grandes concentrações populacionais trazem consigo, ao menos para o caso da América Latina, grande número de ofertas de cursos de pós-graduação.

A exemplo do que ocorre no Brasil, no México existem também instituições que podem ser chamadas “segundas grandes universidades”, dado o grande número de cursos de pós-graduação

oferecidos, especialmente em nível de mestrado. Um exemplo disto é o *Instituto Politécnico Nacional* (IPN), que embora criado como um instituto tecnológico, logo se viu atendendo a quase todas as áreas do conhecimento, oferecendo atualmente 71 cursos de mestrado (7% do total do país), dos quais 67 se encontram na Cidade do México. A *Universidad Autónoma de Nuevo León* (UANL), com 49 mestrados em diversas áreas, é outra grande IES pública, logo atrás do IPN.

Ao contrário do Brasil, onde essas “segundas grandes universidades” se localizam em centros urbanos que não aquele que hospeda a “primeira grande universidade”, no México o IPN convive com a UNAM na mesma cidade. Monterrey, a capital do Estado de Nuevo León, é uma “segunda grande cidade” que oferece 10% dos mestrados do país (108), sendo 56 deles (52%) oferecidos por IES privadas, ou 23% do total privado do país. Situação semelhante e mais significativa ocorre no Estado de Jalisco, onde 72% dos mestrados (23) são oferecidos por instituições privadas; porém, esse número é de apenas 10% de todos os mestrados privados.

Essa característica não é visível em nenhuma das unidades políticas da República Federativa do Brasil, onde o Estado com maior proporção de mestrados privados é o Rio Grande do Sul, cujos 25 cursos desse setor representam 24% da oferta do Estado. São Paulo e Rio de Janeiro o seguem, com 18% e 10% de cursos privados, respectivamente.

Nesse sentido, o caso argentino volta a ser intermediário, pois a IES que depois da UBA oferece o maior número de mestrados é a Universidad de La Plata, que embora ofereça apenas 38% do total de mestrados da região Bonarense, possui um número quase igual ao da UBA. A universidade privada que mais oferece mestrados é a *Belgrano*, na Capital Federal, que possui uma importância relativa muito maior que as universidades privadas mais importantes do Brasil e México, pois possui 17 mestrados, ou 53% do total oferecido pela UBA. A PUC/SP, por sua vez, oferece 19 mestrados (14% do total encontrado na USP) e a Iberoamericana 18 (19% do total da UNAM).

Ainda nesse sentido, resta assinalar que, em termos individuais, as instituições privadas têm expressão muito mais tímida, no que se refere à oferta de cursos de mestrado. No México, o *Instituto Tecnológico de Monterrey*, instituição privada altamente reconhecida, oferece 50 mestrados, a maioria na capital do Estado; outras IES importantes são a Universidad Iberoamericana, com 28 cursos (18 no *campus* do Distrito Federal), e a Universidad La Salle, com 18 cursos, sendo apenas três fora da Cidade do México. No Brasil, os números são também modestos. A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) oferece 23 mestrados, na capital do Estado, enquanto a de São Paulo possui 19 e a do Rio Grande do Sul, 14. Essas três juntas vêm a representar somente 5% do total de mestrados do país. Assim, demonstra-se mais uma vez que o setor privado tem pouco interesse em cursos de mestrado.

Se para essa análise forem levadas em conta as áreas de conhecimento, como se mostra no Quadro 6, nota-se que, no Brasil, a área que proporcionalmente oferece mais cursos é a de Ciências da Saúde, com 23,6% do total. No México, as Ciências Sociais Aplicadas respondem pela maior proporção, com 26,1% do total, ficando a área da Saúde em 5º lugar, com apenas 8,4%. No caso argentino, a situação é um pouco parecida com a mexicana, sendo a maior quantidade de mestrados concentrada nas Ciências Sociais Aplicadas (30,8% do total), enquanto a área da Saúde é relegada ao 4º lugar, com 9,8% dos cursos. É importante ressaltar que a maioria dos mestrados em Saúde que se oferecem no Brasil são especialidades médicas (63%, ou 171 cursos em 273, no ano de 1995), sem incluir as odontológicas, enquanto os mestrados em Ciências Sociais Aplicadas no México se concentram nas áreas de administração e finanças (57%, ou 155 em 273), o que novamente se repete no caso argentino.

Quadro 6. Porcentagem de cursos de mestrado por tipo de instituição.

Tipo de IES	Argentina				Brasil				México			
	Pública		Privada		Pública		Privada		Pública		Privada	
	% total	% área	% total	% área	% total	% área	% total	% área	% total	% área	% total	% área
Ciências Exatas	7.4	81.1	1.7	19.8	12	95.2	0.6	4.8	9.8	86.6	1.6	13.4
Ciências Biológicas	1.7	77.8	0.5	22.2	10.4	98.4	0.2	1.6	7.5	95.2	0.4	4.8
Engenharias	11.3	93.9	0.7	6.1	10.1	93.6	0.7	6.4	10.5	82	2.3	18

Ciências da Saúde	7.1	77.5	2.7	27.5	21.7	91.9	1.9	8.1	7.3	86.4	1.1	13.6
Ciências Agrárias	8.6	92.1	0.7	7.9	12.1	100	-	-	7.8	93.2	0.6	6.8
Ciências Sociais Aplicadas	14.3	46.4	16.5	53.6	6.6	77	1.9	23	16.3	62.3	9.8	37.7
Ciências Humanas	15.2	66.7	7.6	33.3	11	76	3.5	24	16.8	71.5	6.7	28.5
Linguística, Letras e Artes	2.5	100	-	-	5.1	90.8	0.5	9.2	1.1	75	0.4	25

Fontes: Argentina – MCE, 1997; Brasil – CAPES, 1996, México – Anuiés, 1994.

Nota: a soma das porcentagens totais não é exatamente 100%, dado que, no Brasil, existe um número pequeno de cursos que a CAPES considera como “Multidisciplinares”, e na Argentina a lista de mestrados inclui alguns que não correspondem a nenhuma das áreas de conhecimento aqui consideradas (tal é o caso dos mestrados em disciplinas militares).

Esses dados tipificam de maneira clara as prioridades e a importância que determinadas áreas de conhecimento têm na formação de recursos humanos de alto nível em cada país. Dito de outra maneira, pode-se afirmar que as disciplinas, com toda a sua força de coesão grupal a partir de suas formas especializadas de organização, conseguiram se impor e se estabelecer, pois, conforme Clark (1992), “é a modalidade disciplinar de organização que fez da educação superior... um sistema basicamente metanacional e internacional”. As áreas mais bem organizadas e mais fortemente estruturadas são as que apresentam o maior número de cursos de pós-graduação.

Contudo, pode-se também supor que, além da questão disciplinar, o mercado – externamente às próprias disciplinas – apresentou suas exigências aos grupos profissionais: aos da Saúde, no Brasil, e aos de Ciências Sociais Aplicadas, no México. Isto fez com que, ao se demandar profissionais de formação mais especializada em cursos de pós-graduação, e em especial nos mestrados, estes se tenham multiplicado nessas áreas específicas.

Possivelmente, as duas suposições anteriores se integram de maneira dinâmica, interagindo as demandas externas do mercado profissional com as exigências internas dos grupos disciplinares. Isso acarretou, portanto, que o espaço acadêmico conseguido pelos profissionais da área de Saúde no Brasil seja mais consolidado que o de seus pares no México, ocorrendo o inverso na área de Ciências Sociais Aplicadas.

Ocupando o segundo lugar nos três países está a área de Ciências Humanas, que no México e na Argentina respondem por 23,5% e 22,8% do total de cursos, respectivamente, ficando no Brasil com apenas 14,5% desse total. Essas cifras mostram que, embora a área seja numericamente significativa, sua importância no Brasil não chega a ser tão grande como nos outros dois países. Além disso, quando se consideram os tipos de cursos (subáreas do conhecimento), é interessante observar que os cursos de Educação são majoritários, tanto no México (52% de 246 mestrados) quanto no Brasil, embora com modestos 28% (de 167 cursos da área, em 1995). Em segundo lugar, aparecem os mestrados em Psicologia, com 20% e 16%, respectivamente no México e Brasil.

Em terceiro lugar, aparecem no Brasil as Ciências Exatas (12,6%), e no México e Argentina, as Engenharias, com 12,8% e 12,0% dos totais, respectivamente. As primeiras representam 11,4% no México e 9,1% na Argentina, enquanto as segundas ocupam 10,8% no Brasil. Não é apropriado, portanto, dizer que estas duas áreas atraem proporcionalmente quase o mesmo interesse nos três países. Os dados acima permitem dizer que esses grupos acadêmicos estão em processo de consolidação. Contudo, seja porque o mercado não lhes exige maior especialização, ou porque suas disciplinas são menos organizadas, não mostram o crescimento das áreas que aparecem nos primeiros lugares. Entretanto, esses dados vêm confirmar a *internacionalização* de certas disciplinas, que estariam ocupando espaços semelhantes em situações que, em termos gerais, parecem diferentes.

Com esses dados, é possível também afirmar que, enquanto no México e na Argentina a grande maioria dos cursos de pós-graduação exigem um baixo investimento tanto em custos fixos como em laboratórios, no Brasil uma boa porcentagem de cursos é oferecida em áreas com maiores níveis de investimento. Este é o caso das Ciências da Saúde, Exatas e Agrárias, que juntas reúnem 48,3% dos cursos de mestrado.

Pode-se concluir, portanto, que estando a imensa maioria dos cursos de todas essas áreas em IES públicas (90,6% no Brasil, 77,1% no México e 69,5% na Argentina), é claro que o esforço desse setor é muito mais intenso no caso brasileiro. Isso permite dizer que, em termos comparativos, os níveis de investimento que o Estado brasileiro tem realizado o qualificam como mais comprometido com o desenvolvimento da ciência e tecnologia nacionais, dentre os demais países.

Levando em conta o fato de que, para atingir o nível atual expresso acima, muitos processos e decisões políticas foram tomadas nas últimas décadas, as possibilidades de reversão dessas iniciativas são remotas a curto prazo. Isso exigiria, pois, políticas totalmente diferentes daquelas atualmente em curso, especialmente no que se refere à realidade mexicana.

## 5. Os Cursos de Doutorado – Expansão e Relações

Os dados sobre os cursos de doutorado, nível final no processo de formação de quadros altamente qualificados na prática científica, tornam mais claro esse panorama. Enquanto os cursos de especialização estão cada vez mais orientados à formação rápida e voltada para habilidades específicas, diretamente relacionadas às exigências do mercado de trabalho e, em menor escala, à aplicação tecnológica dos avanços científicos, os de doutorado se inclinam à formação de pesquisadores, responsáveis pela produção de conhecimento científico nos três países estudados.

No entanto, o fato de que a produção de conhecimento se faça quase em sua maioria nas IES, ou em centros diretamente ligados a elas, faz com que a carreira acadêmica tenha também como seu ponto máximo de exigência o doutorado. Portanto, é cada vez maior a exigência para que o corpo acadêmico esteja integrado por pessoal altamente preparado, qualificação que se considera certificada com a obtenção de um diploma de pós-graduação.

Uma prova disso é a nova lei de educação brasileira, aprovada em dezembro de 1996 e regulamentada em abril de 1997, que exige que as universidades deverão, até o oitavo ano de vigência da lei, possuir um mínimo de 33% do corpo docente qualificado com pós-graduação *stricto sensu*, e com no mínimo 15% de doutores. Exigência similar ainda não foi definida na legislação educacional de Argentina e México; contudo, é cada vez maior a pressão dos grupos acadêmicos desses países para que a contratação de professores para as IES leve em conta, de maneira relevante, que os professores possuam um curso de pós-graduação. Dessa forma, a titulação do candidato é um elemento cada vez mais considerado nos processos de seleção.

Como conseqüência, os diplomas de mestrado e doutorado, enquanto preparam e habilitam – supostamente – para a produção de conhecimento em suas próprias áreas, começam a converter-se em instrumentos necessários e indispensáveis para o ingresso na carreira acadêmica, profissão que cada vez mais cobra um espaço próprio.

Isso permite considerar que os números relacionados à quantidade de doutorados, em um ou outro país, estão relacionados tanto com o interesse pelo desenvolvimento do conhecimento científico que se estabelece na sociedade, quanto com a maneira pela qual os grupos acadêmicos de cada área consideram importante a obtenção desse diploma na estruturação de sua carreira.

Possivelmente por essas razões, é que o esforço na formação de doutores nos três países esteja altamente concentrada, primeiramente em instituições públicas, e depois em universidades, de acordo com o Quadro 7, mantendo a mesma tendência dos cursos de especialização e mestrado. Dos três países em estudo, é no Brasil onde o setor público mantém a maior presença, ao contrário da Argentina, onde o setor privado tem papel significativo na formação de doutores. Os dados do Brasil permitem observar que tanto os mestrados quanto os doutorados se encontram altamente concentrados nas IES públicas, enquanto as privadas mais interessadas nos cursos de especialização. Essa situação talvez se deva ao fato de os cursos *stricto sensu* serem submetidos a um processo constante de avaliação, exigente e minucioso, o que já não ocorre com os cursos de especialização.

No caso argentino, ao contrário, tanto nos mestrados quanto nos doutorados, o setor privado tem um peso significativo, chegando a 38% para os doutorados. Para melhor entender esse dado, deve-se esclarecer que, por muito tempo, o doutorado funcionou como o único curso de pós-graduação na Argentina. Pode-se, portanto, pensar que, em muitos casos, sua função não foi necessariamente a de formação de pesquisadores, mas a de especialistas, com o que as instituições privadas puderam atuar de forma intensiva, sem necessitar de maiores investimentos.

No México, o setor privado tem privilegiado a oferta de mestrados, de modo que sua presença nos doutorados é a menor entre os três níveis de pós-graduação, embora um pouco maior, comparando-se com o caso brasileiro.



Quadro 7 - Cursos de doutorado, por tipo e natureza de IES

País	Tipo de IES	Públicas		Privadas		Total	
		N	%	N	%	N	%
Argentina	Universidades	149	62 %	91	38 %	240	100 %
	Não-Universidades	-	-	-	-	-	-
	Total	149	62 %	91	38 %	240	100 %
Brasil	Universidades	533	87.2 %	36	5.9 %	569	93.1 %
	Não - Universidades	25	4.1 %	17	2.8 %	42	6.9 %
	Total	558	91.3%	53	8.7 %	611	100 %
México	Universidades	117	56.5 %	17	8.2 %	134	64.7 %
	Não - Universidades	65	31.4 %	8	3.9 %	73	35.3 %
	Total	182	87.9 %	25	12.1 %	207	100 %

Fontes: Argentina – MCE, 1997; Brasil – CAPES, 1996, México – Anuiés, 1994.

Tudo isso permite dizer que é no Brasil que o setor privado dá menos importância aos estudos de doutorado, o que pode ser consequência do nível de exigências que os organismos governamentais de controle e avaliação fazem, para autorizar o funcionamento desse tipo de curso.

As ofertas de doutorados de acordo com a área de conhecimento são apresentadas no Quadro 8. Observa-se que, enquanto no Brasil as Ciências da Saúde continuam sendo as mais privilegiadas (28,2%), na Argentina e no México são mais numerosos os cursos de Ciências Exatas (22,3% e 21,5%, respectivamente), área que no Brasil ocupa o segundo lugar, com 14,6%, ou quase a metade daqueles da área de Saúde. Esta área aparece, por outro lado, em porcentagens muito mais baixas nos outros dois países. As segundas maiores áreas são, na Argentina, a de Ciências Humanas, e, no México, a de Ciências Biológicas.

Dessa forma, pode-se supor que, enquanto no Brasil as Ciências da Saúde predominam nos ambientes de especialização, mestrado e doutorado, no México o impulso que as Sociais Aplicadas possuem nos mestrados não se traduz nos doutorados, o que contudo ocorre na Argentina, no caso das Ciências Humanas. Tudo isso pode ser, talvez, explicado porque, em algumas áreas como as de Ciências Humanas ou Sociais, os cursos são mais orientados à capacitação especializada para o mercado de trabalho, a exemplo do que ocorre com as especializações nesses dois países. Isso permite ainda que o setor privado seja o mais atuante, nesses casos. Vale dizer, portanto, que se na Argentina e no México os grupos científicos da área de Ciências Exatas parecem ser hegemônicos no que se refere aos doutorados, no México esse grupo disputa o espaço com os das Biológicas, e na Argentina, com os das Ciências Humanas.

Quadro 8 - Porcentagem de cursos de doutorado por tipo de instituição

Tipo de IES	Argentina				Brasil				México			
	Pública		Privada		Pública		Privada		Pública		Privada	
	% total	% área	% total	% área	% total	% área	% total	% área	% total	% área	% total	% área
Ciências Exatas	21.7	98.1	0.4	1.9	14	95.5	0.6	4.5	21.3	89.8	0.2	10.2
Ciências Biológicas	7.5	90	0.8	10	13	98.8	0.2	1.2	20.3	97.7	0.5	2.3
Engenharias	6.7	88.9	0.8	11.1	8.9	90.2	1	9.8	7.7	94.1	0.5	5.9

Ciências da Saúde	3.8	56.2	2.9	43.8	26.1	92.5	2.1	7.5	6.3	100	---	---
Ciências Agrárias	5	92.3	0.4	7.7	8.9	100	---	---	8.2	94.4	0.5	5.6
Ciências Sociais Aplicadas	5.8	34.1	11.3	65.9	4.4	79.4	1.2	20.6	7.7	84.2	1.4	15.8
Ciências Humanas	7.9	33.3	15.8	66.7	9.1	73.7	3.2	26.3	12.6	66.7	6.3	33.3
Linguística, Letras e Artes	3.8	42.9	5.0	57.1	5.4	91.7	0.04	8.3	7.5	88.9	0.5	11.1

Fontes: Argentina – MCE, 1997; Brasil – CAPES, 1996; México – Anuiés, 1994.

Nota: ver nota do Quadro 6.

Além disso, é válido afirmar que, enquanto nos três países os cursos de doutorado oferecidos pelo setor público se orientam à formação de pesquisadores, nos casos em que o setor privado tem mais importância seu papel na formação de pesquisadores parece mais duvidoso. Tudo isso leva a considerar que os grupos acadêmicos que promovem os doutorados obtiveram, dentro do sistema de ensino superior, um nível de importância que lhes permite desenvolver um alto número de cursos, quando parecia que o interesse pelo desenvolvimento da ciência estava sendo postergado, privilegiando-se a aplicação tecnológica.

O caso mexicano é ainda mais interessante, se consideramos que, embora uma grande quantidade de cursos nas duas áreas majoritárias seja oferecida na capital federal, há também ofertas nas capitais regionais. Isto permite dizer que há um processo, ainda que incipiente, de descentralização da ciência. Em números totais, ainda que o Distrito Federal mexicano concentre 48% do total de doutorados, o fato de que muitos cursos deste nível se encontrem fora da capital é um dado a favor da descentralização. Esta não é, contudo, generalizada por todo o país, mas em alguns Estados é possível encontrar um bom número de doutorados, como, por exemplo, nos casos de Nuevo León e Jalisco, com 10,6% e 8,7%, respectivamente, do total de cursos.

No Brasil, a situação é assemelhada, pois enquanto a maioria dos cursos se concentra (80,4% do total) na região Sudeste, mais densamente povoada, o Estado de São Paulo oferece 55% dos doutorados do país. Mesmo assim, Estados como Rio de Janeiro e Minas Gerais (com 17% e 7%, respectivamente), na mesma região, e o Rio Grande do Sul (7%), na região Sul, se assemelhariam aos casos de localização de cursos que ocorrem nos dois Estados mexicanos supracitados.

Por outro lado, na Argentina a maior concentração de doutorados se dá na chamada *Región Bonarense* (33% do total), enquanto a Capital Federal responde por porcentagem semelhante (31%), ficando a província de Córdoba com a terceira maior concentração (11%).

Constata-se, assim, que embora os cursos de especialização se encontrem um pouco mais distribuídos nas distintas regiões do país, os cursos de doutorado tendem a se concentrar nas regiões mais populosas e ricas. Isso ocorre possivelmente porque, sendo um tipo de estudo que exige maior nível de investimento para sua realização, esta só teria sentido em espaços urbanos com concentração de população e riqueza, para onde normalmente se mudam aqueles interessados na carreira acadêmica.

Não restam dúvidas de que as grandes IES, com maior número de cursos de especialização e mestrado, são também as que concentram a maior quantidade de doutorados. No caso mexicano, essas instituições são a Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM) e o Instituto Politécnico Nacional (IPN), com 22 e 17% dos doutorados do país, respectivamente. No Brasil, a USP se situa em primeiro lugar, com 25% dos cursos, seguida pela UFRJ (10%) e a Unesp (7%). Na Argentina, a Universidade de Buenos Aires é a que oferece mais doutorados, embora concentre apenas 8% do total oferecido no país, proporção que é quase a mesma existente na Universidade Nacional de Córdoba.

As megainstituições, portanto, continuam sendo importantes no que se refere aos estudos de doutorado. Embora possam existir instituições pequenas com alguns programas, suas tendências, tradições, critérios e formas de organização teriam como modelo e ponto de referência as IES maiores. As instituições privadas, por sua parte, apresentam em geral pequeno interesse pelos estudos de doutorado, com exceção do caso argentino (a Universidade de Salvador oferece 8% dos doutorados do país).

## 6. Conclusões

Como se pôde observar, nos três países, os cursos de pós-graduação passaram por um intenso e acelerado processo de difusão. Como resultado, a pós-graduação não é mais isolada do sistema educacional, e avança claramente para constituir-se num subsistema com dinâmica e autonomia próprias. Isto é muito mais evidente no caso do Brasil, onde a pós-graduação possui referências governamentais definidas, coisa que começa a ocorrer na Argentina, mas é quase que totalmente ausente no ensino superior mexicano. A consolidação e evolução da pós-graduação em muito dependem dessa referência, pois quanto mais os cursos são organizados e coordenados, maior será seu impacto no desenvolvimento do corpo acadêmico e científico do país.

O fato de que a pós-graduação se diferencie cada vez mais da graduação resulta em que sejam diferentes não só os sistemas de acesso, mas também os grupos docentes, especialmente porque nesses países a pós-graduação *stricto sensu* se orienta mais e mais à especialização científica e à formação de pesquisadores. Isso tem criado, ainda, uma distância considerável entre a pós-graduação *lato* e a *stricto sensu*. Enquanto a primeira é um conjunto de programas sem maior controle e coordenação, a segunda se torna cada vez mais sistemática e sujeita a avaliações. Novamente as debilidades no sistema mexicano são claras: por não avançar na especificidade da pós-graduação, há um risco crescente de diminuir a diferenciação entre as especializações e os mestrados.

Nota-se também uma clara tendência ao desenvolvimento das áreas mais vinculadas ao setor de serviços, conduzindo a uma marcante diferenciação entre a pós-graduação acadêmico-científica e a técnica profissionalizante. Enquanto a primeira tem como ponto de referência o desenvolvimento da profissão acadêmica e a produção científica, a segunda busca a alta especialização e a capacitação profissional. Esta parece ser a etapa na qual os sistemas mais consolidados, como os do Brasil e Argentina, terão como parte de sua agenda imediata.

Finalmente, parece claro que a intenção de se criar um espaço privilegiado para a formação de docentes universitários foi descuidada nos três países. Os estudos em nível de pós-graduação tomaram rumos diferentes, seja para a consolidação de grupos científicos e tecnológicos, ou para a formação de pessoal qualificado para o mercado de trabalho. Portanto, o aspecto *docente* da formação e especialização, para aqueles que optam pela profissão acadêmica, tem sido cada vez menos atendido. Os esforços envidados se orientaram à capacitação científica desses profissionais, transformando-os em pesquisadores, mas descuidando-se, clara e abertamente, do aspecto docente de sua formação.

## BIBLIOGRAFIA

- ANUIES. *Catálogo de Posgrado 1994*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México, 1994.
- BRUNNER, José Joaquín. *Educación Superior en América Latina, Cambios y Desafíos*. Fondo de Cultura Económica, Chile, 1990.
- CAPES. *Situação da Pós-graduação 1995*. Ministério da Educação e do Desporto, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 1996.
- CLARK, Burton. *El sistema de Educación Superior: Una visión comparativa de la organización académica*. México-DF, Nueva Imagen/UAM-A, 1992.
- LEVY, Daniel. *Higher education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. The University of Chicago Press, 1986.
- MARQUIS, Carlos. *Los posgrados y su evaluación en la Argentina* (Mimeo). XX LASA CONGRESS, 1997, Guadalajara.
- MCE -Secretaría de Políticas Universitarias. *Guía de Posgrado 1997*. Capital Federal, Buenos Aires, 1997.
- MEC - Secretaria de Educação Superior. *Catálogo geral de Instituições de Ensino Superior 1994*. Brasília, SESU, 1994.
- OCDE. *Exámen de las políticas nacionales de Educación: México, Educación superior*, OCDE, Paris, 1997.
- SEVILLA, Maribel Alves Fierro. *A pós-graduação Lato Sensu no Brasil*. Brasília, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 1995. (Dissertação de mestrado).
- SPAGNOLO, Fernando. *Análise e perspectivas do modelo brasileiro de avaliação da pós-graduação: Ajustes, inovações e Alternativas* (Mimeo). XX LASA CONGRESS, 1997, Guadalajara.
- VALENTI, Giovanna. *Venticinco años de política hacia el posgrado en México: Una visión panorámica* (Mimeo). XX LASA CONGRESS, 1997, Guadalajara.

## DOCUMENTOS

### III PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 1986 - 1989

Presidente da República Federativa do Brasil  
*José Sarney*

Ministro da Educação  
*Jorge Bornhausen*

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

#### SUMÁRIO

1. Introdução
2. Premissas do III PNPG
3. Análise da evolução e situação atual da pós-graduação
4. O Plano Nacional de Pós-Graduação
5. Diretrizes gerais
6. Estratégias

#### 1. INTRODUÇÃO

A Política de Formação de Recursos Humanos para Ciência e Tecnologia tem sido objeto de vários estudos nos últimos anos, por parte das agências, órgãos do governo e também da comunidade científica. A conclusão mais importante é a de que o País não possui um quantitativo de cientistas que permita, a curto prazo, atingir plena capacitação científica e tecnológica. Torna-se, portanto, essencial iniciar, com a maior brevidade possível, um programa agressivo de formação de recursos humanos qualificados, tendo em vista que a sociedade e o governo pretendem a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil no próximo século. Assim é que o presente Plano Nacional de Pós-Graduação reafirma a política do governo de formar cientistas em quantidade, qualidade e perfis adequados ao modelo de desenvolvimento do País.

A Política Nacional de Pós-Graduação, no período de 1975 a 1985, foi implementada segundo as orientações dos dois primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação.

Como resultado desses Planos, duas grandes conquistas marcaram fortemente a evolução do sistema nacional de pós-graduação: aumento da absorção de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas redes federais e o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD). No plano institucional, foi relevante a implantação e a consolidação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES.

Três objetivos comuns foram explicitados em ambos os planos:

- a) institucionalização da pós-graduação;
- b) formação de recursos humanos de alto nível; e
- c) melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação.

No item referente à formação de recursos humanos, no primeiro Plano, a ênfase foi para o atendimento ao sistema educacional; já no segundo, o enfoque direcionou-se para uma postura mais abrangente, atingindo o setor produtivo.

Apesar do grande progresso alcançado na institucionalização da pós-graduação nas universidades, este processo, ainda não concluído, deverá permanecer como um dos objetivos do presente Plano, acrescido de um esforço para a institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa, como elemento indissociável da pós-graduação.

Evidentemente, a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos de alto nível, inerente às atividades da pós-graduação, constituem-se em objetivos permanentes, sendo necessária a intensificação dos esforços com vistas à melhoria dos resultados até aqui alcançados.

Nestes últimos anos, percebeu-se que o sistema de pós-graduação estabeleceu um referencial de qualidade que está orientando a estrutura e o funcionamento dos cursos. Consta-se uma melhora substancial na qualidade e na estrutura dos cursos de pós-graduação, sendo que mais da metade dos programas atingiram um patamar de desempenho considerado de bom para excelente. O restante do sistema, porém, compõe-se de programas de mestrado e doutorado com desempenho regular ou insuficiente, além daqueles que ainda se encontram em fase de reestruturação ou de implantação. Assim, a estrutura instalada para formação de docentes e pesquisadores no País ainda requer um considerável esforço de aperfeiçoamento e consolidação. O presente PNPG, enfaticamente, acrescenta a institucionalização e a ampliação da pesquisa nas universidades e a integração da pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Estes objetivos resultam do reconhecimento da importância da pós-graduação para o avanço da pesquisa no País, assim como consideram esta atividade essencial para o desenvolvimento da pós-graduação, com reflexos no esforço de intercâmbio com o setor produtivo e com os outros níveis do sistema educacional.

Para a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação torna-se necessária a provisão de condições organizacionais e materiais para a incorporação dessas atividades na estrutura e no funcionamento das universidades, às quais deverão ser garantidos os meios para que possam progressivamente assumir a responsabilidade de definição e manutenção da pesquisa e da pós-graduação e integrá-las plenamente na vida universitária, com a participação dos pesquisadores-docentes. Assim sendo, é essencial um destaque orçamentário específico para desenvolver as atividades de pesquisa e de pós-graduação nas universidades.

Dessa forma, o III PNPG estabelece a universidade como o ambiente privilegiado para a produção e criação do conhecimento, através da pesquisa e da pós-graduação, enfatizando o seu papel no processo de desenvolvimento nacional; ressalta a consolidação dos mecanismos que lograram desempenho adequado e propõe correções e reformulações para atividades deficientes.

Finalmente, o Plano estabelece as diretrizes, os objetivos e as estratégias que explicitam as recomendações da comunidade científica (expressas através de consulta feita pela CAPES) e a política do Ministério da Educação para a pós-graduação. Seu conteúdo se harmoniza com as orientações do Plano Nacional de Desenvolvimento - PND, na medida em que articula seus propósitos com as demais políticas públicas pertinentes; propõe uma política para a formação de recursos humanos a nível de pós-graduação e para a orientação dos esforços no sentido do fortalecimento da competência científica nacional para o período de 1986/1989.

Em resumo, os objetivos gerais do III PNPG são os seguintes:

1. consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;
2. institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação;
3. integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo.

Com a finalidade de atingir os objetivos gerais previstos, será elaborado, como Anexo ao III PNPG, o **Plano de Metas para Formação de Recursos Humanos e Desenvolvimento Científico** (1987/1989).

Cumprir, finalmente, que projetos regionais ou setoriais de real significação e importância para a melhoria do nível da pós-graduação e para o desenvolvimento científico poderão integrar o III PNPG.

## 2 PREMISSAS DO III PNPG

A fim de possibilitar o entendimento dos fundamentos do Plano e o reconhecimento das condições que devem ser satisfeitas para viabilizá-lo, explicitam-se as seguintes premissas:

- 2.1. a pós-graduação, como processo de formação de recursos humanos, é parte do Sistema Educacional e do Sistema de Ciência e Tecnologia, e depende do funcionamento adequado destes para a sua evolução;
- 2.2. à pós-graduação cabe o duplo papel de formar recursos humanos de alto nível e de contribuir, por meio da pesquisa, para a solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos;
- 2.3. a universidade é o local privilegiado para a formação e o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional do pessoal de alta qualificação, por meio da pós-graduação. O desenvolvimento científico e tecnológico depende do fortalecimento da universidade como um todo e da pós-graduação como atividade indissociável da pesquisa;
- 2.4. a consolidação da pesquisa e da pós-graduação e a expansão da base científica nacional, entendida como o estoque disponível de recursos humanos com qualificação adequada às atividades de ciência e tecnologia, são objetivos do governo e da sociedade;

2.5. a expansão da base científica nacional se faz necessária para atender às políticas e estratégias de desenvolvimento científico e tecnológico e às necessidades do sistema educacional e do mercado de trabalho;

2.6. existência e disponibilidade de recursos suficientes para implementação dos objetivos do Plano.

### 3. ANÁLISE DA EVOLUÇÃO E SITUAÇÃO ATUAL DA PÓS-GRADUAÇÃO

#### 3.1. Dimensão e desempenho

Nos últimos anos, o sistema de pós-graduação passou por uma significativa evolução, tanto em termos quantitativos como qualitativos. A rápida expansão do sistema refletiu-se na implantação de novos programas de mestrado e de doutorado, numa escala de 370 programas de mestrado e 89 de doutorado, em 1975, para 787 de mestrado e 325 de doutorado, em 1985.

No bojo dessa expansão surgiram desafios, questionamentos e problemas inerentes ao tipo de reprodução assistemática do próprio sistema. Essa expansão acelerada foi induzida por diversos fatores externos ao sistema universitário e estimulada pelas políticas governamentais de apoio institucional à pesquisa e à ciência e tecnologia. As reações apareceram na direção de se conhecer melhor o que estava sendo implantado, na tentativa de se criar um referencial que permitisse acompanhar o desenvolvimento da pós-graduação, perseguindo critérios de qualidade acadêmico-científica.

Esses mecanismos surgem nas agências governamentais de fomento, quando, por exemplo, se instala na CAPES, em 1976, o processo de acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação, e na comunidade científica, por meio da busca de definições, novas experiências, numa aprendizagem contínua de como fazer a pós-graduação.

O quadro a seguir apresenta alguns aspectos comparativos para situar a pós-graduação em seu contexto:

QUADRO I - ASPECTOS COMPARATIVOS DO SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO -1975/1985.

Aspectos comparativos	1975	1985
Total de programas de mestrado, cadastrados	370	787
Total de programas de doutorado, cadastrados	89	325
Total de professores envolvidos com atividades de pós-graduação	7.500	20.900
Total de docentes com doutorado ou livre-docência que atuam na pós-graduação	4.000	10.000
Formação de mestres	4.000 (acumulado)	4.000 (por ano)
Formação de doutores	600 (acumulado)	600 (por ano)
Tempo médio de titulação para mestrado	S/I*	5 anos
Tempo médio de titulação para doutorado	S/I*	5,5 anos
Percentual de alunos matriculados que atingem a titulação (por ano)	15%	15%
Índice de evasão de alunos do total de alunos matriculados (por ano)	50%	45%
Cursos de mestrado com bom desempenho	51%	62%
Cursos de doutorado com bom desempenho	46%	60%

Fonte: MEC/CAPES/CAA- Memória da Pós-Graduação Brasileira

\* S/I—sem informação

Os últimos indicadores demonstram uma evolução positiva da qualidade dos cursos de pós-graduação, através dos resultados obtidos anualmente pelo processo de avaliação utilizado pela CAPES.

QUADRO II - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROGRAMAS, SEGUNDO CONCEITOS OBTIDOS NA AVALIAÇÃO

CONCEITOS	1977		1981		1985	
	M	D	M	D	M	D
A	22	23	30	32	33	36
B	29	23	25	26	29	24
C	19	15	23	19	16	12
D	10	6	12	7	8	6
E	7	3	6	5	3	2
SC*	13	30	4	11	8	17
SA**	-	-	-	-	3	3
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: MEC/CAPES/CAA -Memória da Pós-Graduação Brasileira

\* Sem Conceito, aplicável a cursos novos e em reestruturação; \*\* Sem Avaliação, aplicável a cursos com insuficientes informações por deficiência no preenchimento do relatório.

Os conceitos atribuídos fundamentam-se na análise de um amplo conjunto de indicadores quantitativos e de critérios qualitativos, aos quais se agregam a experiência acumulada de avaliação e o conhecimento dos programas de pós-graduação. Os critérios estabelecidos pelas Comissões de Consultores foram ao longo do tempo se diferenciando de acordo com a especificidade de cada área do conhecimento e com seu estágio de evolução. O sistema de avaliação se apóia, principalmente, no material acumulado na "memória" de cada curso, constituída pelos relatórios anuais enviados à CAPES e pelos relatórios de visitas procedidas por especialistas, dentre outros.

No contexto global e analisando os documentos elaborados nos últimos anos pelas Comissões de Consultores, observam-se:

- melhoria na estrutura dos programas de pós-graduação e conseqüente definição da proposta acadêmica e do perfil de atuação;
- melhoria na qualificação do corpo docente, seja em termos da titulação formal, seja da capacitação profissional;
- revisão e implementação de novas estruturas curriculares tornando-as mais coerentes com as atividades desenvolvidas pelos programas;
- melhoria substancial na definição e desenvolvimento das atividades de pesquisa;
- aumento da produção científica docente, sendo que uma parcela substancial pode ser considerada de padrão internacional;
- melhoria da qualidade das dissertações/teses.

Estas observações indicam os avanços do sistema como um todo, porém, é necessário relembrar que o sistema é muito heterogêneo em termos de desempenho acadêmico-científico. É na análise individual de cada programa de pós-graduação e na comparação com outros da mesma área/subárea do conhecimento que se detectam as especificidades, que se diferenciam de acordo com o grau de evolução da área do conhecimento e com o contexto institucional em que se situam.

É no cume dessa heterogeneidade que persistem alguns problemas sérios, como por exemplo, o fato de que 40% dos cursos de pós-graduação ainda apresentam deficiências, indefinições e baixa produtividade, comprometendo, dessa forma, a qualidade da formação dos recursos humanos.

Dentre os pontos de estrangulamento, podem ser citados:

- diferenciação na evolução das áreas do conhecimento. Algumas já atingiram competência e maturidade, enquanto que em outras o número de pesquisadores é ainda insuficiente;
- carência de pesquisadores com formação interdisciplinar;
- elevado grau de saturação de parte do sistema de pós-graduação, observando-se um número excessivo de orientandos para os pesquisadores disponíveis para orientação;
- elevado índice de evasão de alunos;
- problemas de seleção de alunos;
- elevado tempo médio de titulação.

### 3.2 Organização institucional

Ainda persistem alguns problemas organizacionais que têm dificultado o processo de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação nas universidades brasileiras, porque essas atividades são ainda fundamentalmente dependentes de recursos extra-orçamentários. São também inerentemente vulneráveis e requerem longos prazos de maturação. Assim, a falta de condições favoráveis ameaça comprometer rapidamente os esforços despendidos no passado. Atualmente encontram-se à mercê de incertezas de funcionamento, tendo continuamente experimentado cortes e atrasos na alocação e liberação de verbas. Têm sido ainda constantemente afetados pelas percepções imediatistas das políticas governamentais refletidas nas freqüentes mudanças de prioridades.

Cabe ressaltar, portanto, que os financiamentos exclusivamente de curto prazo têm contribuído sobremaneira para a instabilidade dos grupos de pesquisa, os quais, freqüentemente, interrompem, temporária ou definitivamente, seus trabalhos de investigação científica; as administrações das instituições e os pesquisadores têm sido obrigados a despende enorme esforço e tempo na elaboração continuada de projetos destinados à captação de recursos para manutenção de atividades de pesquisa. Assim sendo, o esforço desenvolvido nas atividades-meio tem desviado recursos humanos e materiais que seriam de outro modo apropriadamente utilizados nas atividades-fim.

Nos últimos anos, constata-se um crescimento do número de Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação que já possuem uma infra-estrutura razoável para coordenar as atividades de caráter intra e inter-institucional. Paralelamente, a participação dos conselhos de pós-graduação e dos colegiados de curso tem sido intensificada. Entretanto, a pesquisa e a pós-graduação ainda carecem de mecanismos institucionais ágeis e suficientes que lhes assegurem pleno desenvolvimento.

A ineficiência dos procedimentos administrativos do aparelho universitário, associada a inadequados procedimentos de acompanhamento e avaliação das atividades de pesquisa por parte das agências financiadoras, tem levado à criação de mecanismos paralelos para agilização e gerenciamento dessas atividades. Têm proliferado as fundações de apoio à pesquisa as quais, em apenas algumas instituições, têm contribuído efetivamente para a melhora do desempenho das atividades de pesquisa e para a ocupação de um espaço gerado pela crescente necessidade de consultoria e de serviços de apoio à pesquisa. Merece destaque nas relações Universidades-Fundações-Agências de Fomento-Sector Produtivo a artificialidade orçamentária dos projetos, que não têm levado em consideração os custos indiretos que geram para a Universidade.

Há ainda muito progresso a ser alcançado no que se refere à definição de atribuições e à harmonização do aparato governamental para coordenação e fomento das atividades de pesquisa e pós-graduação. No âmbito de cada agência, há muito o que ser aperfeiçoado, tanto em referência à participação mais intensa da comunidade científica em todas as suas atividades, quanto à coordenação de mecanismos, critérios e procedimentos que, via de regra, são imaginados como complementares, mas que são implementados de forma dispersa e independente.

Serve como exemplo de um processo de financiamento eficiente e desburocratizado o Programa de Apoio à Manutenção da Infra-Estrutura dos Cursos de Pós-Graduação que prevê alocação de recursos para manutenção e aperfeiçoamento dos cursos consolidados. A virtude mais relevante deste programa tem sido o seu caráter essencialmente orçamentário e automático, sem a exigência de elaboração de projetos. Os orçamentos têm sido definidos em função da estrutura do programa, das características das atividades e do seu desempenho. A utilização desses parâmetros, por conseguinte, constitui-se no principal mecanismo de acoplamento do sistema de avaliação com o processo de financiamento executado pelo programa, isto é, tem trazido conseqüência efetiva às atividades de acompanhamento e avaliação, facilitando a cobrança de resultados e o aperfeiçoamento do sistema.

Também merece uma avaliação positiva o Programa de Apoio à Consolidação dos Cursos de Pós-Graduação que funciona de forma semelhante ao programa de manutenção, mas que tem como objetivo a recuperação e a melhoria dos cursos que ainda se encontram em fase de desenvolvimento. A seleção dos cursos beneficiados tem sido efetuada em intervalos semestrais, de modo a propiciar oportunidades freqüentes e periódicas de revisão, avaliação e incorporação de outros cursos. Os efeitos desse programa estão refletidos na evolução dos conceitos dos cursos de pós-graduação.

### 3.3. Influência da pós-graduação

O potencial de influência das atividades de pesquisa e pós-graduação na vida universitária, como um todo, não vem sendo adequadamente aproveitado. Muitas universidades promovem uma dissociação radical entre pós-graduação e graduação, entre ensino e pesquisa. Assim, as atividades de investigação científica e de geração de novos conhecimentos têm apenas, e pobremente, coexistido com um ensino de graduação pouco vivo e ativo, fundamentalmente confinado à repetição de conhecimentos prontos e acabados. Desse modo, o ensino de graduação tem-se beneficiado pouco da criatividade e do espírito crítico inerente às atividades de pesquisa. Contudo, nem a coexistência com a pós-graduação, nem a



absorção de pessoal qualificado poderá transformar o ensino de graduação, enquanto os estímulos para a pesquisa estiverem restritos à pós-graduação. Apenas a articulação de todas as atividades de ensino com a pesquisa poderá promover a efetiva integração dos dois níveis de ensino superior, aproveitando o potencial gerado pela pós-graduação.

O Sistema Educacional, como um todo, resente-se da inexistência de uma política de incentivos que estimule a produção de textos por autores nacionais, particularmente pelos docentes atuantes na pós-graduação.

Por outro, constata-se que, em algumas áreas, independentemente do conteúdo científico, as atividades mais estritamente pedagógicas ou voltadas para aplicação profissional não têm sido suficientemente valorizadas. Esta situação imobiliza um grande potencial de interação da pós-graduação com o setor produtivo, que poderia ser desenvolvido através da oferta de disciplinas de conteúdo profissional e aplicado. No entanto, verifica-se que existem poucos mecanismos adequados para uma interação mais eficaz do interesse explicitado nas políticas governamentais de desenvolvimento científico e tecnológico, por parte de um significativo segmento da comunidade científica, com relação ao intercâmbio de conhecimentos com o setor produtivo e com a sociedade em geral.

Observa-se, ainda, uma demanda reprimida de cursos de pós-graduação em nível de aperfeiçoamento e especialização, tanto por parte do setor educacional como, e especialmente, por parte do setor produtivo.

Além disso, a difusão da pós-graduação encontra obstáculos nos mecanismos disponíveis de cooperação técnica nacional para a promoção de intercâmbio entre as instituições de pesquisa e pós-graduação e na clara ausência de uma política de apoio aos grupos emergentes e de desenvolvimento científico e regional.

A região amazônica, com uma imensa área física e baixa densidade populacional, afastada dos grandes centros culturais e científicos do País, se resente de um maior e mais efetivo apoio das agências financiadoras, com vistas ao seu desenvolvimento. As inúmeras dificuldades ali existentes são periódica e sistematicamente mencionadas em todas as reuniões de professores e pesquisadores da região, que reivindicam maior atenção e apoio governamental para que possa atingir em prazo mais curto o fim colimado. Assim tem ocorrido nos diversos "Encontros de Pesquisadores da Amazônia". Às dificuldades inerentes à região, se associam outros fatores como sejam o elevado custo de vida, os atuais óbices para a contratação de pessoal docente para as universidades e a evasão do pessoal qualificado. Este, em parte, permanece nos grandes centros, para onde se dirigiu a fim de aprimorar os seus conhecimentos em cursos de mestrado e de doutorado ou desenvolver projetos de pesquisa, em razão das condições bem mais favoráveis que ali lhe são proporcionadas.

Releva acentuar que é ainda muito pequena a participação da região amazônica no processo de capacitação de pessoal em nível de pós-graduação *stricto sensu*, que em 1982 apresentava a seguinte distribuição geográfica:

Região Norte	0,85%
Região Nordeste	11,03%
Região Centro-Oeste	3,13%
Região Sudeste	74,21%
Região Sul	10,75%

Os seus cursos, apesar de abordarem temas via de regra prioritários para a região, não contemplam todas as áreas do conhecimento nem atendem a demanda de pessoal qualificado para suprir as suas necessidades. A situação do ponto de vista quantitativo versus área geográfica, população e demanda científica da região é, no mínimo, alarmante. De outra parte, a potencialidade da região, avaliada pelos projetos em implantação e nos já implantados, está a exigir um grande esforço para a formação de recursos humanos de alto nível, o que só poderá ser proporcionado através da pós-graduação e da pesquisa.

Face ao exposto, parece não restar dúvida de que as instituições de ensino e pesquisa da região amazônica devem receber maior apoio e atenção para o seu desenvolvimento científico, cultural e tecnológico.

### 3.4. Dificuldades estruturais e conjunturais

Embora tenha alcançado elevado padrão de qualidade global, a pós-graduação ainda se resente de dificuldades estruturais e conjunturais que dificultam a manutenção e o crescimento da excelência. Em particular, a legislação e a prática vigentes não têm sido satisfatoriamente eficazes para impedir a criação e o funcionamento de cursos de baixa qualidade, nem para um controle mais adequado.

A aplicação do Decreto 85.487/80, que reformulou a carreira do magistério federal, extinguiu a exigência da titulação pós-graduada como elemento preponderante para a progressão funcional. Adicionando-se a este fato a extinção do incentivo salarial de produção científica e a recente redução do valor relativo do incentivo por dedicação exclusiva, configurou-se uma situação de desestímulo ao aperfeiçoamento do pessoal docente das Universidades Federais. O Ministério da Educação não possui atualmente nenhum sistema salarial que incentive o docente pesquisador.

Os esforços de qualificação do corpo docente realizados em programas institucionais de capacitação foram, em termos relativos, praticamente anulados pela absorção de docentes não qualificados nas IES federais e pela expansão do ensino privado, fazendo com que a qualificação média se mantivesse praticamente inalterada. Por outro lado, a recessão econômica e as restrições impostas ultimamente à contratação de pessoal nas universidades oficiais mantêm fora do sistema de pós-graduação um importante contingente qualificado.

Paralelamente à estagnação da qualificação média do pessoal docente, a escassez de recursos, que tem caracterizado os setores de Educação e de Ciência e Tecnologia, bem como o crescimento da demanda de financiamentos em função da expansão da base científica alcançada nos últimos anos, geram problemas de adequação e equidade na distribuição dos recursos. Ao longo dos últimos anos, observa-se uma progressiva diminuição da proporção das despesas de capital e outros custeios em relação às despesas com pessoal, resultando na imobilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Um problema conjuntural recorrente e de maior importância, face a seu efeito negativo sobre o sistema de pós-graduação, é a questão das bolsas de estudo no País, no que se refere aos níveis de remuneração, número e diversidade. As bolsas de pós-graduação no País vêm apresentando, desde 1970, uma perda considerável de poder aquisitivo. Os reajustes não acompanharam, até 1982, sequer os aumentos de salários do funcionalismo público federal. A partir de 83, houve uma recuperação gradativa dos valores das bolsas, apesar de ainda continuarem defasados. Como conseqüência de todo esse processo verificam-se: tempo médio de titulação elevado; esvaziamento dos cursos; não aproveitamento dos melhores alunos; ineficiência e alto custo relativo dos cursos de pós-graduação, redução quantitativa e qualitativa das pesquisas associadas às atividades de pós-graduação; alto índice de evasão dos alunos e baixo rendimento global.

#### 4. O Plano Nacional de Pós-Graduação

Apesar do enorme esforço realizado e do notável crescimento obtido nos últimos dez anos, a população nacional de cientistas é ainda insuficiente para atender às necessidades de desenvolvimento da sociedade brasileira. A pós-graduação ainda não conseguiu atender a sua própria demanda de pesquisadores e docentes-doutores (cerca de 50% dos docentes atuantes na pós-graduação ainda não têm o doutorado). Se, por hipótese, nenhum curso vier a ser criado e se mantiver a taxa média de formação de doutores (aproximadamente 600 doutores/ano), as necessidades próprias da pós-graduação somente serão atendidas em vinte anos.

Por outro lado, para atender às necessidades de formação de pessoal qualificado para viabilizar as metas nacionais de desenvolvimento científico e tecnológico e tornar o País internacionalmente competitivo, o esforço nacional de pós-graduação precisaria ocorrer numa intensidade superior à demanda atual ou imediatamente previsível, do mercado de trabalho. Desse modo, o limite de formação de cientistas seria apenas determinado pelo máximo esforço possível. Entretanto, a expansão necessária da base científica nacional não implica a criação indiscriminada de novos programas de pós-graduação, devendo seguir uma ordem de providências e medidas segundo critérios bem estabelecidos. O crescimento da capacidade interna de formação de cientistas pode ser alcançado, obedecendo-se à seguinte ordem de medidas:

- 4.1. manutenção da qualidade dos cursos considerados bons e excelentes;
- 4.2. investimentos para melhoria da produtividade dos cursos com bom desempenho;
- 4.3. consolidação e aperfeiçoamento dos cursos que apresentam problemas estruturais e/ou de produtividade e dos deficientes (cerca de 50% do total dos cursos existentes);
- 4.4. estímulo à abertura de programas de doutorado nos programas de mestrado que atingiram níveis de excelência;
- 4.5. criação de programas de mestrado, com base nos grupos emergentes de pesquisa, inclusive através da indução dirigida para áreas estratégicas;
- 4.6. aperfeiçoamento e expansão do sistema de bolsas de estudo no país;
- 4.7. capacitação no exterior, de acordo com as necessidades de melhoria e renovação dos cursos de pós-graduação, bem como de fortalecimento de áreas novas ou carentes;

4.8. dotação de infra-estrutura necessária para assegurar as atividades da pós-graduação nas universidades.

Evidentemente, face à necessidade de expansão da base científica nacional e ao ainda baixo rendimento do conjunto dos cursos de pós-graduação existentes no País, torna-se essencial a adoção de uma série de medidas que possam contribuir para a melhoria da qualidade da pós-graduação como um todo. Neste sentido, é importante considerar a situação de cada subárea e avaliar sua capacidade de formação interna para que se possa definir uma política seletiva de concessão de bolsas no exterior. Necessita-se de um tratamento mais minucioso para treinamento no exterior, conjugado a investimentos nos cursos de doutorado no País, o que exigirá um monitoramento mais detalhado sobre os cursos no nível de doutorado, evitando-se a sua saturação. Os doutorados no País precisam ser complementados com estágios de duração mais curta no exterior. Evidentemente, algumas áreas, seja pela necessidade de formação em massa, seja pela incipiência dos cursos existentes, ou ainda pela inexistência de cursos no País, dependem fortemente do treinamento no exterior.

Por outro lado, a expansão da base científica requer a intensificação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), segundo uma política compatível com as necessidades de consolidação da pós-graduação. É necessário, portanto, abrir a possibilidade de novas contratações pelas universidades. Apesar da demanda e do crescimento registrado da oferta, há necessidade de um maior desenvolvimento de todas as atividades de extensão e particularmente de uma melhor exploração dos cursos regulares de pós-graduação *lato sensu*.

A realidade atual da pós-graduação está a exigir uma maior flexibilidade nas estruturas dos cursos e nas oportunidades de formação oferecidas pelo sistema.

Considera-se, por isso, importante a continuidade e o reforço aos programas de cooperação técnica internacional que se destinem a viabilizar o intercâmbio de docentes e pesquisadores com os seus pares de instituições do exterior, com o objetivo de desenvolvimento de projetos comuns de ensino e pesquisa. Assim sendo, os projetos de cooperação institucional, precisam ser ampliados e os projetos de cooperação internacional, apropriadamente articulados com os de cooperação nacional, para melhor aproveitamento e difusão de seus benefícios.

A cooperação técnica nacional, se bem explorada, pode tornar-se um importante meio para a promoção de uma maior integração científica do país. Potencialmente, a cooperação técnica nacional envolveria a troca de conhecimentos e a interação entre cientistas e docentes das instituições universitárias, institutos de pesquisa e empresas, possibilitando o concurso de competências institucionais variadas para a solução de problemas que envolvam as várias fases do desenvolvimento científico e tecnológico. Possibilitaria também o aproveitamento, em caráter complementar, de competências individuais dispersamente situadas. Também poderia se dar sob a forma de "consórcio" entre cursos de pós-graduação, inclusive para complementação de currículos, e, através do intercâmbio de docentes e orientadores, incluir grupos de pesquisa não necessariamente engajados em atividades regulares de pós-graduação. Essa cooperação, se coordenada por Sociedades Científicas ou Associações Nacionais de Pós-Graduação, poderá ser utilizada para o desenvolvimento de pesquisas e programas conjuntos para a solução de problemas científicos mais complexos, mobilizando esforços de todo o país.

O apoio aos grupos emergentes, que são núcleos que se caracterizam por um reconhecido potencial, deve visar, prioritariamente, a formação e a fixação de recursos humanos, o intercâmbio com grupos consolidados e o aperfeiçoamento da infra-estrutura de apoio às atividades de ensino e pesquisa.

É preciso conceder ênfase especial aos programas de pós-doutoramento para intensificar o intercâmbio científico.

Faz-se necessária a institucionalização da atividade sabática para permitir a atualização dos docentes em geral, estimular a produção científica e incrementar o intercâmbio de duração mais longa de docentes e pesquisadores, inclusive entre centros de excelência e instituições emergentes e sistematizar os programas de pós-doutoramento.

A coleta, o processamento e a disseminação de informações científicas, tão importantes para a sinergia das atividades de investigação científica e de pós-graduação, inclusive em relação ao setor produtivo, precisam ser aperfeiçoados.

Particularmente importante para as atividades científicas é o acesso à informação. Por isso mesmo, atenção especial deve ser dedicada à implantação do acervo e à modernização dos serviços de bibliotecas, que constituem uma das áreas mais deficientes e carentes de todo o sistema de infra-estrutura de apoio ao ensino e à pesquisa. Paralelamente, deve ser incentivada a disseminação da informação sobre a produção científica nacional, sobretudo, como estímulo à publicação e divulgação rápida e eficiente de livros e revistas científicas de elevado padrão.

Recursos específicos devem ser destinados para construção e equipamentos de laboratórios, sem os quais é impossível desenvolver a pesquisa científica no país. Considera-se, também, de fundamental

importância, a criação de um sistema nacional de manutenção de equipamentos, capaz de atender às necessidades da pós-graduação em todo o país e à provisão de uma infra-estrutura adequada para a prestação desses serviços.

Finalmente, os recursos destinados à manutenção e à provisão de infra-estrutura das atividades regulares de pesquisa e pós-graduação precisam ser assegurados diretamente às unidades executoras, evitando-se as exigências de apresentação de um excessivo número de projetos destinados à captação de recursos para o pagamento de despesas de manutenção. Considera-se importante a utilização de instrumentos complementares de financiamento à Pós-Graduação e a redução das exigências burocráticas para repasse de recursos de natureza institucional.

Das considerações anteriores e com base nas contribuições e recomendações da comunidade científica, foram fixadas as seguintes estratégias para implementação do presente Plano.

## 5. Diretrizes Gerais

Em função da situação atual da pós-graduação, das premissas assumidas e dos objetivos propostos, as diretrizes gerais do III PNPG são as seguintes:

- 5.1. Estimular e apoiar as atividades de investigação científica e tecnológica, que devem transcender o processo de capacitação de pessoal de alto nível e se constituir em condição necessária para a realização da pós-graduação. Esta é parte essencial do Sistema de Ciência e Tecnologia, que garante a pesquisa básica como suporte para o desenvolvimento tecnológico.
- 5.2. Consolidar as instituições universitárias enquanto ambientes privilegiados de ensino e de geração de conhecimentos e promover a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação por meio do destaque de verbas orçamentárias específicas.
- 5.3. Consolidar a pós-graduação, ao garantir sua qualidade e assegurar o seu papel como instrumento de desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural.
- 5.4. Assegurar os recursos para manutenção da infra-estrutura do sistema e manter o financiamento a projetos específicos de ensino e pesquisa, através das agências de fomento, utilizando procedimentos de julgamento pelos pares, com base em critérios de mérito.
- 5.5. Garantir a participação da comunidade científica, em todos os níveis, processos e instituições envolvidas na definição de políticas, na coordenação, no planejamento e na execução das atividades de pós-graduação.
- 5.6. Ensejar e estimular a diversidade de concepções e organizações evitando práticas uniformizadoras entre regiões, instituições e áreas do conhecimento.
- 5.7. Assegurar condições ao estudante-bolsista para dedicação integral à pós-graduação.

Assim, a expansão necessária do sistema de pós-graduação - cujo desenvolvimento inegável ainda está muito aquém das necessidades do país - não pode ser feita em detrimento da consolidação e melhoria da qualidade dos cursos existentes.

## 6. Estratégias

As estratégias a serem seguidas envolvem medidas que dependem de vários órgãos e instituições, direta ou indiretamente influentes no processo de pesquisa e pós-graduação. As **medidas estratégicas**, que não estão listadas em ordem de prioridade, são as seguintes:

- 6.1. aperfeiçoar o sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação;
- 6.2. estimular a reflexão periódica e sistemática nas universidades sobre os cursos de pós-graduação para avaliar sua concepção, seus requisitos, suas finalidades, suas práticas e seus resultados;
- 6.3. divulgar de forma ampla as informações coletadas pelo sistema de pós-graduação (Banco de Dados da CAPES e SELAP/CNPq, entre outros);
- 6.4. promover a interação efetiva entre as atividades de pesquisa e pós-graduação com o ensino de graduação;
- 6.5. valorizar a pós-graduação *lato sensu* de modo a atender à heterogeneidade das demandas de áreas do conhecimento e do mercado de trabalho;
- 6.6. equipar de forma adequada as universidades para a realização de pesquisa, ampliando e modernizando suas bibliotecas, seus centros de documentação e seus laboratórios;
- 6.7. estimular formas de cooperação entre programas de pós-graduação, incluindo intercâmbio de pesquisadores e alunos, uso comum de equipamentos e realização de pesquisa interdisciplinar e/ou multi-institucional;

- 6.8. apoiar o intercâmbio com centros de pesquisa e pós-graduação, possibilitando a participação de docentes e pesquisadores em reuniões científicas no país e no exterior;
- 6.9. assegurar a diversidade de fontes de financiamento para a pesquisa e pós-graduação;
- 6.10. acompanhar e avaliar os resultados das ações de fomento e simplificar os mecanismos de controle burocrático dos meios financeiros;
- 6.11. assegurar a continuidade de trabalho dos grupos de pesquisa consolidados, garantindo-lhes a infraestrutura por meio de programas de apoio de longa duração;
- 6.12. apoiar os grupos emergentes, em função de planos de trabalho com prazos definidos, mantendo-se um processo de acompanhamento e avaliação para possibilitar a correção de eventuais desvios e a necessária assistência técnica de apoio e orientação;
- 6.13. apoiar os mestrados de bom nível e com potencialidade para reforçarem seus grupos de pesquisa, visando o estabelecimento de condições para a criação de doutorado;
- 6.14. apoiar a criação de novos programas de pós-graduação, somente quando a instituição tiver grupos de pesquisa com produção científica regular na área;
- 6.15. rever a política de concessão de bolsas no país, criando novas modalidades e aumentando a oferta, para possibilitar a necessária expansão de base científica nacional. O número de bolsas deve atender à demanda atual e à expansão prevista;
- 6.16. recuperar a curto prazo o poder aquisitivo das bolsas no país;
- 6.17. reforçar o programa de pós-graduação no exterior como parte integrante do sistema de formação de pessoal qualificado; implantar um sistema mais eficiente e que possibilite o aperfeiçoamento dos processos de orientação, seleção e acompanhamento dos bolsistas; recuperar a curto prazo o poder aquisitivo das bolsas no exterior, criando mecanismos diferenciados que considerem, entre outros critérios, o país de destino do candidato;
- 6.18. apoiar revistas científicas brasileiras que tenham padrão internacional;
- 6.19. assegurar a diversidade de fontes de financiamento para aquisição de periódicos científicos, a fim de garantir os recursos bibliográficos indispensáveis aos cursos de pós-graduação, além daqueles fornecidos às bibliotecas das instituições;
- 6.20. facilitar a importação de equipamentos, peças e insumos, assim como de livros e periódicos;
- 6.21. envolver os órgãos de desenvolvimento regional nos programas de desenvolvimento científico e de formação de recursos humanos;
- 6.22. ampliar substancialmente o apoio para a formação de recursos humanos e para o desenvolvimento científico da região amazônica.

Medidas especialmente importantes para a institucionalização da **pesquisa** nas universidades, a fim de assegurar o funcionamento da pós-graduação, são as seguintes:

- a. destacar, nos orçamentos das instituições universitárias, verbas específicas para pesquisa e pós-graduação;
- b. reestruturar a carreira docente universitária para valorizar a produção científica, tanto para o acesso quanto para a promoção, com remuneração específica para o desempenho científico;
- c. planejar a ampliação dos quadros universitários, assegurando o reforço aos grupos de pesquisa existentes e a criação de novos grupos, possibilitando a absorção dos egressos da pós-graduação;
- d. institucionalizar a atividade sabática;
- e. estimular procedimentos de auto-avaliação nos cursos de pós-graduação para seu aperfeiçoamento.

Por último, considerando que a pós-graduação constitui parte integrante e fundamental do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia e que este se apresenta fragmentado, é imprescindível:

- a. promover, com a participação das respectivas comunidades, a definição global do desenvolvimento e do conjunto de apoios específicos para cada área do conhecimento;
- b. orientar a expansão da base científica nacional para projetos multi e interdisciplinares compatíveis com os recursos naturais e humanos do País e para as áreas que, presumivelmente, serão dominantes no próximo século, fortalecendo a pesquisa básica, necessária para o suporte dessas áreas.

## OPINIÃO

### CONSIDERAÇÕES SOBRE OS INDICADORES DE PRODUÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Lino de Macedo  
Universidade de São Paulo

Paulo Rogério M. Menandro  
Universidade Federal do Espírito Santo

O processo de avaliação dos programas de pós-graduação em Psicologia foi realizado no mês de maio de 1998, por comissão composta pelos docentes Anna Carolina Lo Bianco (UFRJ), Celso Pereira de Sá (UERJ), Cláudio Simon Hutz (UFRGS), Jairo Eduardo Borges Andrade (UnB), José Lino de O. Bueno (USP-RP), Maria da Graça B. B. Dias (UFPe) e Olavo de Faria Galvão (UFPA), atuando sob a coordenação dos docentes Lino de Macedo (USP) e Paulo Rogério M. Menandro (UFES). As decisões foram tomadas com base em informações fornecidas pelos programas, relativas aos anos de 1996 e 1997.

O volume das informações geradas a partir dos relatórios (dados brutos mais diversos cruzamentos de dados) é muito grande. Apenas para dar uma idéia de tal volume, os dados sobre os programas maiores estão distribuídos por cerca de 100 páginas para cada programa, somados os anos de 1996 e 1997.

Diante desse quadro, é fácil perceber que o processo de avaliação é trabalhoso, o que fica ainda mais acentuado quando lembramos que os relatórios são constituídos por dados de modalidades muito diferentes. Tais dados foram usados pela Comissão para cotejo com padrões que nem sempre podem ser explicitados, com a objetividade que seria desejável, no prazo exíguo disponível para os avaliadores (5 dias).

O objetivo do presente texto é resgatar parte das informações consideradas no processo de avaliação, depuradas e classificadas de acordo com o resultado dessa mesma avaliação, para que a coordenação de cada programa possa conhecer informações globais da área e, eventualmente, tirar conclusões sobre a sua situação específica.

O que vamos apresentar a seguir são dados relativos à produção dos programas. Esses dados não são, de forma alguma, os únicos que foram levados em conta no processo de avaliação. Não obstante, são dados importantes, considerando-se que a produção é o item com maior peso nas decisões sobre avaliação.

Os dados que foram considerados para a presente exposição são aqueles fornecidos pelos programas, com alterações decorrentes da eliminação de duplicações, bastante comuns em alguns relatórios. Este é, aliás, um primeiro ponto a ser comentado: mesmo reconhecendo que o processo de fornecimento dos dados solicitados pela CAPES é extremamente trabalhoso, é indispensável dizer que muitos programas forneceram as informações com desleixo - incompletas, às vezes incorretas e outras vezes com duplicações. Foram corrigidos também os dados relativos à produção de alguns docentes que atuam em dois ou três programas e que lançaram os mesmos itens de produção em tais programas. Vale notar aqui que, em alguns casos, esses docentes aparecem como tendo dedicação expressiva - a condição NRD6 - em dois ou em até três programas (às vezes com sede em cidades distintas), configurando uma situação que deverá merecer especial atenção da CAPES.

Os resultados a seguir são apresentados por blocos de programas, agrupados de acordo com os conceitos recebidos na avaliação. O Bloco 3 inclui 5 programas que receberam conceito 3. O Bloco 4 inclui 14 programas que receberam conceito 4. O Bloco 5 inclui 8 programas que receberam conceito 5 mais o único programa que recebeu conceito 6. Uma caracterização mais detalhada desses blocos de programas é apresentada a seguir:

	Número médio de docentes em cada ano	Número médio de alunos em cada ano	% de docentes em relação ao total da área	% de alunos em relação ao total da área
BLOCO 5 - programas com conceito 5 ou 6	18,28	110,44	42,5	43,4
BLOCO 4 - programas com conceito 4	12,14	69,89	43,9	42,7

BLOCO 3 - programas com conceito 3	10,50	63,90	13,6	13,9
------------------------------------	-------	-------	------	------

É possível verificar que os programas que receberam conceitos mais altos são maiores quanto ao número absoluto de docentes e de alunos (a média nacional de docentes por programa é de 13,82). A proporção entre docentes e alunos, entretanto, é absolutamente equilibrada entre os três blocos de programas.

O próximo conjunto de dados refere-se à produção dos programas. Estão incluídos aqui dados sobre artigos publicados em periódicos por docentes, trabalhos apresentados em congressos por docentes, livros (capítulos, livros organizados e livros com texto integral) publicados por docentes, e dissertações e teses defendidas e aprovadas. Todos os dados referem-se à produção média por docente-orientador com dedicação expressiva ao programa. Os dados médios para cada Bloco de Programas foram obtidos por média ponderada.

	Artigos em periódicos por docente	Trabalhos apresentados em congressos	Livros (capítulos, texto integral, organização)	Dissertações e teses
BLOCO 5 - programas com conceito 5 ou 6	1,40	3,51	0,86	1,62
BLOCO 4 - programas com conceito 4	1,00	3,06	0,81	1,11
BLOCO 3 - programas com conceito 3	0,80	2,39	0,84	0,70
Média da área	1,14	3,16	0,82	1,27

Esses dados indicam, em relação a artigos publicados em periódicos, que apenas nos programas com conceitos 5 e 6 os docentes têm produção de artigos superior à média nacional.

No caso dos trabalhos apresentados em congressos, a situação se repete: apenas os docentes dos programas melhor avaliados têm produção superior à média nacional. Examinando as duas primeiras colunas da tabela é possível notar que a relação entre trabalhos apresentados em congressos e artigos em periódicos é de 3 para 1 (nos blocos 3 e 4). No Bloco 5 essa relação é de 2,5 para 1, indicando que há um melhor aproveitamento dos dados de pesquisa na produção de artigos.

Em relação aos livros, não há diferença entre os três blocos de programas.

Em relação às dissertações e teses, constata-se que a produção por docente é maior no Bloco 5, único bloco em que é superior à média nacional.

Como os artigos publicados em periódicos constituem produção importante, uma vez que se trata de produção arbitrada, e como os índices referentes a tal modalidade de produção diferenciam nitidamente os três blocos de programas, consideramos que seria interessante considerar tal produção distribuída em três grupos de periódicos (baseados em classificação provisória disponível na CAPES): periódicos de circulação nacional, periódicos de circulação local, e periódicos de circulação internacional. São os seguintes os dados:

	Artigos periódicos nacionais em por docente	Artigos periódicos locais em por docente	Artigos periódicos internacionais em por docente
BLOCO 5 - programas com conceito 5 ou 6	0,46	0,33	0,61
BLOCO 4 - programas com conceito 4	0,53	0,33	0,14
BLOCO 3 - programas com conceito 3	0,24	0,49	0,07
Média da área	0,46	0,35	0,33

Os dados acima evidenciam que a maior contribuição para a diferença entre os programas do Bloco 5 e os demais programas resultou do volume expressivo de publicações em periódicos internacionais.

Quanto aos trabalhos apresentados em congressos, se forem considerados em separado os congressos nacionais e os internacionais, percebe-se um volume maior para os docentes do Bloco 5 no caso dos congressos nacionais, assim como um volume maior para os docentes dos blocos 5 e 4 no caso dos congressos internacionais. O quadro a seguir detalha as informações a respeito.

	Trabalhos em congressos nacionais por docente	Trabalhos em congressos internacionais por docente
BLOCO 5 - programas com conceito 5 ou 6	2,67	0,84
BLOCO 4 - programas com conceito 4	2,11	0,95
BLOCO 3 - programas com conceito 3	1,91	0,48
Média da área	2,32	0,84

As publicações referentes a livros, mesmo quando se processa a separação entre capítulos, texto integral de livro e organização de livro, mostram padrão de distribuição idêntico entre os três blocos de programas, como pode ser visto na tabela que se segue:



	Capítulos de livros por docente	Livros (texto integral) por docente	Livros (organização) por docente
BLOCO 5 - programas com conceito 5 ou 6	0,69	0,09	0,08
BLOCO 4 - programas com conceito 4	0,64	0,08	0,09
BLOCO 3 - programas com conceito 3	0,70	0,07	0,07
Média da área	0,67	0,08	0,08

É interessante notar, a partir dos dados acima, que o tipo de produção que menos diferenciou os programas foi exatamente aquele que pode ser considerado como o menos arbitrado.

A relação alunos/orientadores foi praticamente a mesma nos três blocos de programas:

- . 6,04 nos programas do Bloco 5
- . 5,76 nos programas do Bloco 4
- . 6,08 nos programas do Bloco 3
- . 5,92 de média ponderada para a área.

É importante ressaltar que alguns programas estão funcionando com uma relação alunos/orientadores muito superior à média da área, atingindo até 14 alunos por orientador. Seria interessante a área discutir quais são os limites dessa relação a partir dos quais passa a existir risco para a qualidade das dissertações e teses produzidas.

Os dados da área de Psicologia permitem dizer que cada professor pesquisador que atuou no período referente à avaliação apresentou, em média, a seguinte produção publicada:

- 1) 0,35 artigos em revistas locais, aproximadamente 1 a cada três anos.
- 2) 0,46 artigos em revistas nacionais, aproximadamente 1 a cada dois anos.
- 3) 0,33 artigos em revistas internacionais, aproximadamente 1 a cada três anos.
- 4) 0,67 capítulos de livro, aproximadamente 3 a cada dois anos.
- 5) 0,08 livros com autoria de texto integral, aproximadamente 1 a cada doze anos.
- 6) 0,08 livros como organizador, aproximadamente 1 a cada doze anos.
- 7) 1,27 dissertações e teses, aproximadamente 4 a cada três anos.

Embora os dados quantitativos apresentados até aqui evidenciem um razoável nível de coerência dos avaliadores, é importante destacar que o processo de avaliação considerou, também, diversos outros aspectos dos programas. São esses outros aspectos que podem explicar porque dois programas com magnitude similar de produção publicada podem ter recebido conceitos diferentes. Foram levados em conta, além da produção considerada até aqui, fatores como: a) coerência entre propostas e realizações; b) nível de dispersão nas linhas de pesquisa; c) intercâmbios; d) relação com a graduação; e) volume de projetos financiados; f) distribuição das atividades entre os diversos docentes; g) renovação do corpo docente; h) presença de pesquisadores externos ao programa nas bancas examinadoras; i) qualidade dos dados fornecidos; j) liderança reconhecida na área.

Finalizamos com mais algumas informações de caráter geral. Foram titulados, no biênio, 670 mestres e 135 doutores. Em média, cada mestre titulou-se em 40,2 meses e cada doutor titulou-se em 58,8 meses. Tais médias de área são muito altas, exigindo de cada programa um grande esforço no sentido de reduzi-las.

## INFORMES CAPES

### I MOSTRA APARTES DE JOVENS TALENTOS

Em agosto e setembro deste ano, 17 artistas, entre músicos, atores, bailarinos, fotógrafos, cineastas e artistas plásticos, apresentaram nas cidades de Brasília, Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador, na I Mostra ApArtes Jovens Talentos, os resultados de suas experiências como bolsistas do ApArtes. Esse programa foi idealizado com o propósito de oferecer a jovens artistas a oportunidade de se especializar em instituições de excelência no exterior, em cursos com a duração máxima de dois anos e mínima de sete meses.

Alguns bolsistas que se apresentaram no evento obtiveram prêmios de alto reconhecimento, considerados fundamentais para o início de uma carreira internacional. No catálogo que acompanhou a I Mostra, contendo dados biográficos e depoimentos dos artistas, pode-se avaliar o valor desse intercâmbio cultural, tanto no sentido de promover a formação do artista quanto de promover a própria divulgação de sua obra.

A mineira Rivane Neunschwander, por exemplo, artista plástica e bolsista no *Royal College of Art* em Londres, que participou da I Mostra ApArtes exibindo 20 imagens documentais sobre a sua produção durante esses dois anos fora do Brasil, afirma em seu depoimento que o fato de ter estudado no Royal College of Art, e conseqüentemente ter vivido em Londres, foi decisivo para muitas conquistas, entre as quais, a divulgação do seu trabalho “no cenário internacional das artes plásticas, em mostra individuais e coletivas.” Em 1998, suas obras foram expostas em três mostras internacionais de destaque na oferta de um panorama significativo da produção contemporânea: 2ª Bienal de Johannesburg, na África do Sul; 5ª Bienal Internacional de Istambul, na Turquia e ARCO – Feira de Arte Contemporânea de Madri, Espanha.

Ao bailarino Ju de Andrade, também presente na I Mostra com o espetáculo “O Homem Amarelo”, a temporada como bolsista do ApArtes no Departamento de Música e Espetáculo da Universidade de Bologna, Itália, rendeu uma série de cursos de aperfeiçoamento técnico e trabalhos com expoentes da área. Quando veio ao Brasil para a I Mostra, estava entusiasmado com a seleção de seu espetáculo *Quad*, realizado com a companhia *Teatro della Polvere*, de Bologna, para a programação oficial da Bienal de Jovens Artistas de Roma. Trata-se de um concurso nacional que envolveu centenas de candidatos. A apresentação final da Bienal acontecerá no ano de 1999, em Roma.

O sentimento unânime desses jovens artistas, sobre o quanto essa experiência no exterior lhes proporcionou na área do pensamento, é de valorizar a reflexão sobre a criação artística, uma atitude que parece produzir ânimo de continuar trabalhando. Ju de Andrade, por exemplo, se diz reanimado: “minha arte, perseguida com um novo ânimo a partir dessa experiência que me foi concedida pelo ApArtes, ser ator-dançarino-pesquisador depende (e como depende) do real espaço que é concedido à nossa experiência de cultura, arte e ciência, e essa concessão deve fazer parte de uma luta de *verificação de limites*. Creio que o ApArtes fez e faz a sua parte, e andou além; resta, da minha parte, alcançar outros méritos que me permitam prosseguir.”

Os espetáculos da I Mostra ApArtes Jovens Talentos foram concebidos e coordenados por Beatriz de Castro, professora da Universidade de Brasília e doutora em música pela Juilliard School of Music de Nova York. O ApArtes já concedeu, desde a sua criação até hoje, 150 bolsas. As inscrições para o ano de 1999/2000 estarão abertas de 30 de novembro de 1998 a 15 de fevereiro de 1999.

Avaliação 98: relatórios das comissões

Foi relatado o trabalho da comissão que analisou os conceitos 6 e 7 atribuídos pelas comissões de avaliação em todas as áreas do conhecimento. Nesse trabalho, foram examinados os documentos de área, os critérios estabelecidos em cada área, o material dos programas, os relatórios e a ficha de avaliação. Após essa análise, e por maioria de votos, a comissão decidiu:

- a) não recomendar a homologação dos conceitos das áreas de Filosofia e Serviço Social, por incompatibilidade dos dados apresentados nos relatórios dos programas com as apreciações feitas pela comissão de avaliação e pela generalidade dos parâmetros arrolados pelas áreas para atribuição dos conceitos;
- b) não recomendar a homologação dos conceitos da área de Ciência da Computação, pela excessiva generalidade dos parâmetros indicados pela área para atribuição de conceitos e por ter o relatório do conselheiro externo apresentado objeções à avaliação feita pela área;
- c) não recomendar a homologação dos conceitos da área de Direito, por incompatibilidade dos dados apresentados nos relatórios com os conceitos atribuídos pela comissão de avaliação, pela generalidade dos parâmetros elencados pela área para a atribuição dos conceitos e pela quase ausência de apreciações nas fichas de avaliação;
- d) não recomendar a homologação dos conceitos da área de Economia, pela generalidade dos parâmetros eleitos para a avaliação dos programas respectivos;
- e) não recomendar a homologação dos conceitos atribuídos pelas áreas de Medicina III, Odontologia e Planejamento Urbano e Regional porque, embora os conceitos possam estar adequados, houve parecer desfavorável da outra comissão constituída pelo CTC referente aos conceitos de 1 a 5, resultantes da avaliação dessas áreas;
- f) não recomendar a homologação dos conceitos atribuídos aos programas a seguir relacionados, por terem as comissões avaliado como **bo**m os quesitos Corpo Docente e Produção Científica: *Engenharia Civil (Engenharia de Estruturas)/USP-São Carlos, Engenharia Metalúrgica e de Materiais/UFRJ, Engenharia Nuclear/UFRJ, Tecnologia Nuclear/USP, Sociologia/IUPERJ, Microbiologia e Imunologia/Unifesp, Antropologia/ UnB, Ciência Política(Ciência Política e Sociologia)/IUPERJ, Zootecnia/UFV, Engenharia Agrícola/UFV, Medicina Veterinária (Parasitologia Veterinária)/UFRRJ, Patologia Experimental e Comparada/USP, Psicologia/UFPE, Psicologia/UFRGS, Tecnologia de Alimentos/Unicamp, História/PUC-SP;*
- g) não recomendar a homologação do conceito 6, atribuído ao programa de Psicologia (Psicologia Cognitiva), da UFPE, que, no biênio avaliado, não possuía curso de doutorado, somente implantado em 1998;
- h) não recomendar a homologação dos conceitos atribuídos aos seguintes programas, por considerar que sua produção científica não é compatível com a de outros programas que obtiveram o mesmo conceito, ou por considerar sua produção científica demasiado endógena, ou por serem os índices incompatíveis com os da macroárea: *Tecnologia de Alimentos/Unicamp, Engenharia Florestal/UFPR, Irrigação e Drenagem/USP-ESALQ, Antropologia Social/UFRJ, Sociologia/USP, História/PUC-SP, Psicologia/UFRGS;*
- i) recomendar a homologação de todos os outros conceitos 6 e 7.

Após nova reunião, realizada no dia 13 de julho, a comissão decidiu:

- a) recomendar a homologação dos conceitos da área de Economia e Planejamento Urbano e Regional;
- b) recomendar a homologação dos conceitos 6 das áreas de Medicina III e Odontologia;
- c) recomendar a homologação dos conceitos dos programas mencionados nos itens **f** e **h** acima, à exceção de *Engenharia Nuclear/UFRJ, Tecnologia Nuclear/USP, Engenharia Agrícola/UFV, Engenharia Florestal/UFPR, Irrigação e Drenagem/USP-ESALQ, Psicologia/UFRGS e Psicologia/UFPE.*

Foi relatado, também, o trabalho da comissão designada para examinar todos os programas que obtiveram conceito 5, nas áreas destacadas (Medicina III, Odontologia, Enfermagem, Farmácia, Direito, Serviço Social e alguns programas da Engenharia), tendo como referência a comparação com os critérios utilizados por outras áreas, na mesma grande área e nas demais. Além dos indicadores usuais de produtividade, foi considerada a inserção internacional de pelo menos alguns docentes de cada programa, expressa pela identificação de publicações técnico-científicas em periódicos de circulação internacional, já que o conceito 5 é o patamar para os programas alcançarem os conceitos mais elevados. A comissão

não considerou como qualificado nenhum tipo de produção intelectual caracterizado apenas pela publicação de resumos. A comissão entendeu que os programas destacados na área de Engenharias II, à exceção dos programas de Engenharia Nuclear/UFRJ e de Tecnologia Nuclear/USP, apresentaram justificativas adequadas, recomendando que seja homologada a avaliação efetuada pela comissão da área. Da mesma forma, o programa Análises Clínicas/USP, da área de Farmácia, foi considerado adequado. Quanto às demais áreas analisadas, a comissão concluiu que alguns programas das áreas de Farmácia, Medicina III, Enfermagem, Odontologia e Economia tiveram uma avaliação que não se coaduna com os requisitos estabelecidos para a atribuição do conceito 5, e que praticamente todos os programas das áreas de Direito, Administração, Serviço Social e Planejamento Urbano e Regional receberam conceitos muito superiores aos que seriam aplicáveis ao se buscar uma homogeneização entre as avaliações das diversas áreas.

Foram recomendações da comissão:

- a) homologar os conceitos atribuídos aos programas não destacados da área de Engenharias II;
- b) homologar a avaliação do programa de Análises Clínicas/USP;
- c) não homologar os conceitos das áreas de Direito, Administração, Serviço Social e Planejamento Urbano e Regional;
- d) não homologar os conceitos 5 atribuídos às áreas de Odontologia, Farmácia, Enfermagem, Medicina III e Economia, pelas inconsistências nessas avaliações.

Após nova reunião e revisando todos os conceitos atribuídos aos programas das áreas acima mencionadas, a comissão recomendou homologar os resultados da avaliação das áreas de Farmácia, Economia, Administração e Planejamento Urbano e Regional.

A comissão sugeriu, também, um reestudo da conceituação da pós-graduação *stricto sensu* para as áreas que têm dificuldades em inserir a avaliação do desempenho dos programas em atividade científica inovadora, e que não têm desempenho mensurável por publicações científicas em periódicos de circulação internacional. Sugeriu, ainda, algumas mudanças, tais como eliminar o item “resumos” (*abstracts*) da coleta de dados e, portanto, dos formulários, por induzir à inclusão de indicadores de qualidade inaceitáveis na atual realidade; adotar a sistemática de indicação das publicações conforme a observada pela comunidade científica internacional, eliminando-se a indicação do número de páginas e referindo-se às páginas inicial e final do artigo; passar os dados referentes aos NRD e outros de difícil utilização para anexos que poderão, eventualmente, ser consultados, evitando-se o manuseio de documentos extensos contendo poucas informações de maior relevância; incluir um formulário-resumo, contendo as informações quantitativas de maior importância, englobando a totalidade dos dados do período avaliado e que permita também uma avaliação comparativa entre programas da mesma área; incluir uma avaliação comparativa entre programas da mesma área; incluir uma listagem do corpo docente do programa com sua respectiva vinculação, indicando claramente os orientadores.

Todos os representantes das áreas que tiveram avaliações não homologadas serão informados, por uma comissão do CTC, das razões que levaram o Conselho Técnico-Científico a não confirmar os conceitos emitidos pelas comissões de avaliação e serão solicitados a fazer uma reavaliação dos programas. Todos os programas acima mencionados, cujos conceitos foram objeto de revisão, também serão comunicados a respeito do parecer das comissões, mesmo que seus conceitos tenham sido homologados.

Considerado o relatório das comissões, o CTC homologou os resultados da avaliação das seguintes áreas: Administração/Turismo, Antropologia/Arqueologia, Arquitetura e Urbanismo, Artes, Astronomia/Física, Ciências Agrárias I (exceto os programas de *Engenharia Agrícola/UFV*, *Engenharia Florestal/UFPR* e *Irrigação e Drenagem/USP-ESALQ*), Ciências Biológicas I, Ciências Biológicas II, Ciências Biológicas III (exceto o programa de *Microbiologia e Imunologia/Unifesp*), Ciências Sociais Aplicadas - Comunicação, Ciências Sociais Aplicadas – Biblioteconomia, Ecologia e Meio Ambiente, Economia, Educação, Educação Física, Engenharias I, Engenharias II (exceto os programas de *Engenharia Nuclear/UFRJ* e *Tecnologia Nuclear/USP*), Engenharias III, Engenharias IV, Farmácia, Geociências/Oceanografia, Geografia, História, Letras e Linguística, Matemática e Probabilidade e Estatística, Medicina I, Medicina II, Medicina Veterinária (à exceção de *Medicina Veterinária/UFRRJ* e de *Patologia Experimental Comparada/USP*), Multidisciplinares, Planejamento Urbano e Regional, Psicologia (exceto os programas da *UFPE* e *UFRGS*), Química, Saúde Coletiva, Sociologia, Tecnologia de Alimentos, Teologia e Zootecnia.

A divulgação do resultado das áreas homologadas será feita pela Internet.

A CAPES somente aceitará os recursos que apontem evidências relevantes em um ou mais dos seguintes aspectos: incorreção factual da comissão ao não interpretar corretamente informações contidas nos relatórios dos programas, e discrepância entre os critérios estabelecidos pela comissão e os utilizados na ficha de avaliação. O resultado dos recursos deverá ser homologado pelo CTC.

## Propostas para a avaliação da pós-graduação em 2001

1 - Continuar com a avaliação bienal dos programas, porém cobrindo um período de três anos, sempre com a repetição do último ano integrante da avaliação anterior. Dessa forma, a próxima avaliação seria em 2000, analisando os relatórios dos anos 1997, 1998 e 1999; e a avaliação seguinte seria feita em 2002, analisando os anos de 1999, 2000 e 2001.

2 - Nos períodos entre as avaliações, seria feito um acompanhamento simplificado, por uma comissão reduzida, que faria indicações aos programas, possibilitando ajustes e correção de problemas pelos programas. O primeiro acompanhamento seria realizado já em 1999, examinando-se os relatórios de 1996 a 1998, e dando-se especial atenção à evolução dos programas de 1997 a 1998.

Foi sugerida uma reunião do CTC, após a divulgação dos resultados, com o objetivo de fazer uma avaliação geral do processo para melhor definição das regras para a próxima avaliação.

## Avaliação da ANPG

A Associação Nacional de Pós-Graduandos está desenvolvendo um projeto de avaliação da pós-graduação sob a ótica dos alunos, devendo haver resultados desse trabalho até o fim deste ano, os quais poderão ser comparados com a avaliação da CAPES.

## XLIII REUNIÃO DO CONSELHO TÉCNICO-CIENTÍFICO – 06/08/98

### Homologação dos resultados da avaliação 1998

Foram homologados os resultados da avaliação das seguintes áreas, após a revisão dos conceitos feita pelas respectivas comissões de avaliação, de acordo com as recomendações do CTC: Filosofia, Serviço Social, Direito, Enfermagem, Odontologia, Medicina III e Ciência da Computação.

Com relação aos programas destacados, a comissão designada pelo CTC, após examinar o material informativo dos programas e ouvir os representantes de área, resolveu homologar os conceitos anteriormente atribuídos aos programas de Microbiologia e Imunologia/Unifesp (conceito 7) e de Parasitologia Veterinária/UFRJ (conceito 6) e, com a concordância dos representantes de área, homologar com o conceito 5 as avaliações dos programas de Patologia Experimental e Comparada/USP, de Engenharia Agrícola/UFV, de Engenharia Florestal/UFPR, de Irrigação de Drenagem/ESALQ-USP, de Psicologia do Desenvolvimento/UFRGS. No caso dos programas de Tecnologia Nuclear/USP e de Engenharia Nuclear/UFRJ, o representante de área não concordou em rever os conceitos 6 atribuídos a esses programas; a comissão instituída pelo CTC, ao reexaminar as fichas de avaliação, constatou que tais programas poderiam obter o conceito 4, com possibilidade de ascender ao 5. Assim, é recomendação do CTC que os programas de Tecnologia Nuclear/USP e de Engenharia Nuclear/UFRJ recebam conceito 5. Os conceitos de tais programas não serão homologados até que haja uma manifestação do representante da área de Engenharias II.

A divulgação oficial dos resultados da avaliação será feita no próximo dia 18 de agosto, pelo Ministro Paulo Renato Souza, excluindo-se os resultados dos programas que ingressaram com recurso, a ser julgado. A análise dos recursos deverá estender-se até o dia 15 de setembro.

### Fomento e Avaliação

A CAPES vem trabalhando numa proposta que objetiva dar maior autonomia às instituições na utilização dos recursos destinados aos programas, consubstanciada no Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF), iniciado em março deste ano e envolvendo sete IFES (UFPA, UFRGS, UFV, UFLA, UFRPE, UFSC e Unifesp). O PROF prevê o repasse de recursos financeiros destinados a bolsas e fomento, cabendo aos programas aplicá-los da maneira considerada mais adequada, tendo como referência um planejamento bienal, aprovado pela CAPES. A CAPES pretende ampliar a outras IES a participação nesse programa, a depender de uma avaliação positiva do resultado do PROF nas sete instituições pioneiras.

Vincular a avaliação ao fomento é, entretanto, uma questão a ser mais debatida. Ao conceito devem ser associados outros aspectos, tais como a existência de outras fontes de financiamento e de um plano de capacitação docente, cabendo à CAPES o acompanhamento da aplicação dos recursos recebidos pelas IES.

## Temas decorrentes da Avaliação

A avaliação dos programas de pós-graduação expôs uma variedade de temas que necessitam ser discutidos pelo CTC: a fragmentação das áreas do conhecimento; a avaliação das áreas acadêmicas e a avaliação das áreas profissionais; e os problemas operacionais do processo de avaliação. Especificamente sobre a parte operacional da avaliação, algumas providências já foram tomadas, com a modificação de todo o *software* utilizado na avaliação, atendendo a sugestões dos representantes de área.

## Avaliação do PET

O Programa Especial de Treinamento (PET) está sendo avaliado por uma comissão composta por oito membros, sugeridos pelo CTC, que propôs a avaliação de alguns grupos PET, determinados por procedimento aleatório. Existem cerca de 300 relatórios de atividade desses grupos, a serem avaliados por comissões integradas por consultores *ad hoc* e tutores do PET.

## XLIV REUNIÃO DO CONSELHO TÉCNICO-CIENTÍFICO – 27-28/08/98

Deverão ser examinados pelo CTC, oportunamente, alguns temas, tais como: a avaliação de programas de pós-graduação de caráter mais profissional, a flexibilização do sistema de pós-graduação, a disponibilidade de dados para o sistema de avaliação, entre outros.

## Balanço do Processo de Avaliação

De um modo geral, a CAPES considera que o processo de avaliação cumpriu o objetivo proposto, referindo os programas de pós-graduação brasileiros a padrões internacionais de excelência. A fim de aprimorar esse processo, foi solicitado aos conselheiros que sugeriram as mudanças necessárias, com base nas dificuldades verificadas nesta avaliação.

Foram apresentadas pelos conselheiros que se manifestaram as seguintes sugestões:

- que os programas que obtiveram conceitos 6 e 7 fossem visitados por comissões, para garantir a real inserção internacional;
- que os representantes de área sejam ouvidos com relação ao cruzamento dos dados que julgam relevantes, para que se obtenha um instrumento quantitativo de maior aplicabilidade;
- que seja aperfeiçoada a ficha de avaliação, para possibilitar a avaliação das dissertações de mestrado e das teses de doutorado em quesitos distintos;
- que o Núcleo de Referência Docente seja indicado pelos próprios programas;
- que seja elaborado um documento estabelecendo os parâmetros a serem utilizados na avaliação, servindo de orientação aos coordenadores dos programas;
- que seja indicado, pelo CTC, um membro externo para integrar as comissões de avaliação, que apresentaria ao Conselho um relato do processo de avaliação;
- que sejam adotados outros padrões para a avaliação dos mestrados profissionais, uma vez que são programas com características básicas totalmente diferentes das dos programas puramente acadêmicos;
- que haja o acompanhamento continuado da avaliação, com base nos dados enviados pelos programas;
- que seja rediscutida a questão da periodicidade da avaliação, se daqui a dois anos ou no sistema continuado;
- que seja criada uma ficha resumo quantitativa, incluindo os itens valorizados pelas diferentes áreas, de modo a solucionar o problema do excesso de dados e facilitar as comparações;
- que seja mantida a periodicidade da avaliação, de três em três anos, conforme já decidido anteriormente, podendo ocorrer nesse tempo uma solicitação do programa para uma nova avaliação, que seria acatada pelos representantes, que teriam autonomia para recomendar visita, manter ou alterar o conceito anterior;
- que seja repensada a questão da internacionalização da avaliação, principalmente no que diz respeito à classificação das publicações;
- que o CTC redefina melhor a questão dos parâmetros de avaliação, principalmente com relação aos conceitos 6 e 7, incorporando a esses parâmetros a questão do impacto dos programas, até mesmo em termos de formação de pessoal acadêmico;
- que haja inclusão de membros externos na composição das comissões de avaliação;

- que o CTC organize uma comissão para verificar quais os dados que devem ser fornecidos às comissões de avaliação e quais são absolutamente dispensáveis;
- que seja alargado o prazo dado pela CAPES aos representantes de área para a classificação das publicações para efeito de avaliação, embora considerando acertada a idéia de realização desse trabalho.

Foram apresentadas algumas dúvidas a respeito dos paradigmas de comparação internacional e dos parâmetros adotados pelas diferentes áreas para que um programa tenha obtido conceito 6 ou 7.

A CAPES receberá, até 15 de março, o novo *Coleta* e, até maio, os cadernos com todos os programas que deverão ser avaliados daqui a dois anos serão entregues aos representantes de área.

## Fomento e Avaliação

Há mais de 10 anos, o fomento da CAPES está desvinculado da avaliação. A reintrodução do peso da avaliação na distribuição de bolsas ocorreu quando foi introduzido o índice B/T. A questão é manter e fazer uma política de valorização da qualificação e do desempenho diferenciado do sistema, contemplando os cursos novos. Ainda não foi definido claramente como será o apoio aos cursos recomendados. Na sistemática anterior, o curso novo recebia um conjunto pequeno de bolsas para o mestrado e doutorado e as taxas correspondentes. Partindo-se do pressuposto de que há um conjunto de fontes complementares de apoio às atividades de pós-graduação, em diferentes formatos, que podem ser coordenadas e mobilizadas para o apoio à pós-graduação e à formação de indivíduos, pode-se pensar em um mecanismo que dê maior flexibilidade de utilização de recursos, permitindo aos coordenadores de curso e aos programas construir de maneira criativa, racional e eficiente o orçamento dos cursos.

A idéia defendida pela CAPES é a de apoiar os cursos novos com uma espécie de orçamento global, negociado em torno de projetos e metas definidos pelo curso, que seria de maior interesse que um auxílio constituído de poucas bolsas e de um exíguo montante destinado à manutenção das atividades. Haveria flexibilidade na utilização dos recursos como bolsa, custeio de outras atividades e capital. Essa modalidade poderia ser estendida para os programas 6 e 7 que, estando consolidados e tendo, em algumas áreas, muitas fontes de apoio, poderiam combinar com criatividade os recursos disponíveis. Os programas 6 e 7 poderiam combinar o auxílio flexível com um benefício extra, como forma de premiação.

Foi sugerido que fossem concedidos aos programas de pós-graduação recursos do Proap referentes aos bolsistas PICDT.

## Análise para recomendação de novos cursos

Foi decidido que os processos referentes à inclusão de novas áreas de concentração e reestruturação dos programas de pós-graduação (estrutura curricular e atividades de pesquisa) serão analisados durante o processo regular de avaliação da CAPES, e não mais pelo CTC. As mudanças deverão ser incluídas no Dataapes. Os cursos em processo de reestruturação poderão, se necessário, solicitar assessoria à CAPES. Os cursos resultantes de fusão ou separação de cursos já existentes deverão ser recomendados pelo CTC.

O CTC recomendou os seguintes cursos: *Informática - UFPR (Mestrado/conceito 3); Ciência da Computação e Matemática Computacional - USP/São Carlos (Doutorado/conceito 3); Engenharia Mecânica - PUC/MG (Mestrado/conceito 3); Engenharia de Produção - UFPE (Mestrado/conceito 3); Direito - PUC-MG (Mestrado/conceito 3); Serviço Social - PUC/RS (Doutorado/conceito 3); Educação - UPF (Mestrado/conceito 3); Qualidade - Unicamp (Mestrado/conceito 3); Enfermagem em Saúde Pública - USP/Ribeirão Preto (Doutorado/conceito 3); Engenharia Biomédica - Universidade do Vale do Paraíba (Mestrado/conceito 3); Engenharia Elétrica - UFJF (Mestrado/conceito 3); Direito - UERJ (Doutorado/conceito 3); Saúde Coletiva - Universidade Estadual de Feira de Santana (Mestrado/conceito 3); Engenharia Mecânica - UFMG (Doutorado/conceito 4); Medicina (Nefrologia) - UFRGS (Doutorado/conceito 4); Patologia - Fundação Faculdade de Ciências Médicas de Porto Alegre (Mestrado e Doutorado/conceito 4); Biologia Vegetal - UFPE (Doutorado/conceito 4); Epidemiologia - UFPel (Doutorado/conceito 4); Direito - UFPE (Doutorado/conceito 5); e Evolução Crustal e Recursos Naturais - UFOP (Mestrado e Doutorado/área de concentração recomendada).*

Não foram recomendados os cursos: *Biometria - UFRPE (Mestrado); Medicina Tradicional Chinesa - Instituto da Saúde Dr. Bezerra de Menezes (Mestrado); Medicina Interna - UFPR (Doutorado); Fonoaudiologia - Universidade Tuiuti do Paraná (Mestrado); Fisioterapia - Centro Universitário do Triângulo (Mestrado); Veterinária - UFPel (Doutorado); Direito - Universidade Santa Cruz do Sul (Mestrado); Direito - Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos (Mestrado); Administração - Universidade do Estado de Santa Catarina (Mestrado); Administração de Empresas -*

*Instituto Santanense de Ensino Superior (Mestrado); Administração de Empresas - Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas (Mestrado); Administração de Empresas - Faculdade Capital (Mestrado); Contabilidade - UFSC (Mestrado); Sociologia (Relações Sociais, Trabalho e Meio Ambiente) - UFPA (Mestrado); Psicologia - Universidade Estácio de Sá (Mestrado); Educação para a Ciência – UNESP/Bauru (Doutorado); Educação - UERJ (Doutorado); Educação - Associação de Ensino de Itapetininga (Mestrado); Magistério Superior - Centro Universitário do Triângulo (Mestrado); Educação - Universidade Cidade de São Paulo (Mestrado); Educação - Centro Universitário Monte Serrat (Mestrado); Educação - Instituição Moura Lacerda (Mestrado); Patologia Tropical - Universidade do Amazonas (Mestrado); Enfermagem e Nutrição - UFG (Mestrado); Marketing - Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas (Mestrado); Comércio Exterior - Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas (Mestrado); Comércio Exterior - Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas (Doutorado); Ciências Gerenciais - Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Minas (Mestrado); Diagnóstico e Tecnologia Ambientais – USP (Mestrado); Inteligência Artificial Aplicações - USP (Mestrado); Design - UERJ (Doutorado); Gestão e Políticas Ambientais - UFPE (Mestrado); Controladoria e Contabilidade Estratégica - Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo (Mestrado); Automação Industrial - Universidade do Estado de Santa Catarina (Mestrado); Computação - UFG (Mestrado); Desenvolvimento Humano - Universidade Norte do Paraná (Mestrado); História - UPF (Mestrado); História - UFMT (Mestrado); Educação - PUC-PR (Mestrado); Educação - Universidade Estácio de Sá (Mestrado); Engenharia Civil (Geotecnia) - UFOP (Mestrado); Administração de Negócios - Universidade Estácio de Sá (Mestrado); Educação - Universidade do Sul de Santa Catarina (Mestrado); Educação - Universidade Tuiuti do Paraná (Mestrado); e Zoologia de Vertebrados - PUC-MG.*

Processos devolvidos à comissão avaliadora: *Administração (profissionalizante) - UnB (Mestrado); Administração (profissionalizante) - FGV/RJ (Mestrado); Administração (profissionalizante) - FGV/SP (Mestrado); e Administração (profissionalizante) - UFRGS (Mestrado).*

Processos retirados de pauta: *Medicina Veterinária - UFU (Mestrado); Ciências e Práticas Educativas - Universidade de Franca (Mestrado); Controladoria e Contabilidade - Universidade Cruzeiro do Sul (Mestrado - retirado de pauta por solicitação da IES); Ciência Ambiental - USP (Mestrado – a ser devolvido à comissão); e Educação/UFMA (Mestrado - diligência à comissão).*

Curso em diligência, com recomendação de visita: *Educação para a Ciência – Unesp/Bauru (Mestrado).*

## XV REUNIÃO DO CONSELHO SUPERIOR – 20/07/98

### Resultado da Avaliação

Após 20 anos de instituído o processo, esta é a primeira vez que os resultados da avaliação foram homologados pelo CTC, buscando-se, assim, garantir uma correspondência básica entre os conceitos das diversas subáreas e entre as grandes áreas.

Não foram homologados os conceitos atribuídos a cinco áreas: *Direito, Serviço Social, Enfermagem, Odontologia e Medicina III*. Foi sugerida a rediscussão dos conceitos atribuídos nestas áreas com os seus respectivos representantes.

Com relação à área de *Filosofia*, o CTC destacou a necessidade de um maior esclarecimento sobre os graus 6 e 7 atribuídos aos programas desta área. Ainda com relação aos conceitos 6 e 7, não foram homologados os conceitos dos seguintes programas, com a recomendação de que os representantes de área fossem chamados para esclarecimentos a respeito da avaliação feita: *Engenharia Agrícola/UFV, Engenharia Florestal/UFPR, Irrigação e Drenagem/USP-ESALQ, Psicologia/UFRGS, Psicologia/UFPE, Engenharia Nuclear/UFRJ, Tecnologia Nuclear/USP, Medicina Veterinária/UFRRJ, Patologia Experimental e Comparada/USP, Microbiologia/Unifesp*. Para a resolução dessas pendências, o CTC sugere que o Diretor de Avaliação da CAPES e dois representantes do CTC se reúnam com os representantes das áreas envolvidas para o esclarecimento ou revisão dos conceitos atribuídos aos programas acima mencionados.

Ainda sobre a avaliação, a CAPES tenciona submeter todos os programas com conceitos 6 e 7 a uma avaliação internacional, objetivando aferir a comparabilidade desses programas com padrões de excelência internacionais.

### IV Plano Nacional de Pós-Graduação



Foi apresentado, para discussão, documento sobre o IV PNPG, baseado nas recomendações do Seminário Nacional sobre a Pós-Graduação, realizado em dezembro de 1996, bem como na experiência da própria CAPES.

Alguns conselheiros consideraram o documento inadequado para a reabertura da discussão que a CAPES vinha mantendo sobre o PNPG desde março de 1997. Enfatizaram que os três primeiros planos nacionais conseguiram ter enfoques específicos, o que não acontece com o documento ora apresentado. Foi sugerido que o Documento Básico Preliminar, elaborado a partir do citado seminário, fosse recolocado na pauta das discussões, uma vez que identifica um problema real - o tamanho da pós-graduação brasileira, que é insuficiente para atender às necessidades do País - e estabelece uma série de diretrizes para equacioná-lo: a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aumento do número de vagas, a diminuição do desequilíbrio regional, o aperfeiçoamento da avaliação, entre outras.

Esse Documento Básico Preliminar, entretanto, também sofreu restrições, por parte do Conselho Superior, quando foi apresentado, por ser pouco claro e pouco sistemático. A proposta da CAPES, ao trazer à apreciação do Conselho um novo documento sobre o PNPG foi estabelecer linhas de ação que lhe permitissem traçar uma política de médio prazo, marcada pela expansão do sistema, pelo enfrentamento dos desequilíbrios regionais, pela mudança no perfil e no modelo da pós-graduação. Para dar continuidade às discussões em torno do IV PNPG, ficou decidido que os conselheiros Hernan Chaimovich Guralnik, Reinaldo Guimarães e Cristovam Picanço Diniz deverão elaborar um novo documento a ser apresentado e discutido na próxima reunião deste Conselho.

### Cooperação internacional

A programação internacional da CAPES concentrou-se, por um longo tempo, na formação individual de mestres e doutores.

Foi somente a partir de 1978, com a assinatura do Acordo CAPES/Cofecub, com a França, que a cooperação internacional passou a se basear em projetos interinstitucionais de formação de recursos humanos. Atualmente, há, no âmbito desse acordo, 104 projetos em andamento, envolvendo 965 brasileiros e 609 estrangeiros, além do Projeto Norte, que inclui 84 brasileiros e 55 estrangeiros. Com a França, existem, ainda, o acordo Santos Dumont, em que mestrandos oriundos de cursos A e B no Brasil são aceitos diretamente em doutorados naquele país, e um programa de graduação-sanduíche para que alunos brasileiros, no penúltimo ano de cursos de Engenharia, freqüentem universidades e estagiem em indústrias francesas.

Com a Alemanha, a cooperação se dá, basicamente, por meio do Acordo CAPES/Probral, que prevê a implementação de 100 projetos. Atualmente, existem 46 projetos em andamento e uma demanda de 40 novos projetos. Incluem-se, ainda, na cooperação com a Alemanha, os programas de professor-visitante, de bolsas-sanduíche para alunos alemães de pós-graduação, de intercâmbio entre a área industrial alemã e os CEFETs brasileiros, e de bolsas de graduação-sanduíche para que estudantes brasileiros, no penúltimo ano do curso de Engenharia, possam freqüentar universidades alemãs e realizar estágios nas indústrias daquele país. Além disso, existe um acordo com a Alemanha que permite aos estudantes de doutorado brasileiros, provenientes de mestrados A e B, serem aceitos diretamente nos cursos de pós-graduação, sem qualquer estágio probatório.

Com Portugal, a cooperação é efetuada pelo convênio CAPES/ICCTI, que se tem mostrado bastante promissor, uma vez que os países do Mediterrâneo estão recebendo incentivos por parte da União Européia.

O Acordo CAPES/British Council permite a cooperação com o Reino Unido. A operação do Acordo vem atravessando dificuldades decorrentes do fato de as universidades inglesas terem o estudante estrangeiro como fonte de renda, pois cerca de 25% do orçamento dessas universidades provêm do ingresso de estrangeiros. Para o Brasil, formar um doutor na Inglaterra custa 120 mil dólares, enquanto que em outros países esse custo é de 90 mil dólares. Ainda com o Reino Unido, existe o Acordo Margareth Mee, que é semelhante ao Santos Dumont, em que os alunos brasileiros egressos de cursos de mestrado A e B são aceitos nos cursos de doutorado britânicos, nas mesmas condições dos alunos nativos.

Com a Espanha, a cooperação é bastante incipiente. O convênio proposto pelo Brasil, apesar de bem recebido pelos setores responsáveis do Ministério da Educação espanhol, não foi aceito pelo Instituto de Cooperação Ibero-Americana, órgão detentor dos recursos para financiamentos dessa natureza, porque foi considerado que, para a Espanha, é de maior interesse fazer investimentos diluídos em todos os países da América do Sul do que fixar-se em programas de efeito multiplicador com um só país.

A CAPES considera importante a consolidação de vínculos fortes de cooperação com os países mencionados, para a afirmação do posicionamento do Brasil como parceiro no intercâmbio com a União Européia.

No caso do Mercosul, foi proposta, em 1995, uma intensificação do intercâmbio, particularmente com a Argentina e o Chile, com o objetivo de reforçar os cursos de pós-graduação dos países envolvidos e reconhecer, reciprocamente, a equivalência dos cursos, tanto de graduação como de pós-graduação. Quanto à cooperação com os Estados Unidos, existe um programa de bolsas de graduação-sanduíche, nas áreas das Engenharias e Agronomia, que deverá ser estendido a outras áreas, de acordo com a demanda.

#### Prêmio de Pesquisa CAPES / Humboldt

O Conselho Superior aprovou a indicação do Prof. Peter Hagendorn para receber o 1º Prêmio de Pesquisa CAPES/Humboldt. O Professor Hagendorn foi indicado pela comunidade científica brasileira por sua trajetória acadêmica de cooperação e, sobretudo, por sua importância na formação de recursos humanos no Brasil, tendo atuado em diversas instituições nacionais, e na Alemanha, onde supervisiona o programa de graduação-sanduíche na área de Engenharia, em Darmstadt.

O Prêmio Humboldt contempla pesquisadores alemães e brasileiros, como um reconhecimento do trabalho de cooperação entre o Brasil e a Alemanha, no campo da pesquisa, nas áreas de Matemática, Medicina, Engenharias, Ciências Humanas e Ciências Sociais.

A indicação à Fundação Humboldt do pesquisador brasileiro é feita por pesquisadores e instituições de pesquisa da Alemanha.

Da mesma forma, qualquer pesquisador brasileiro ou instituto de pesquisa nacional pode indicar um pesquisador alemão, recomendado-o à CAPES.

O valor do prêmio varia de DM 20.000 a DM 150.000, para o pesquisador brasileiro, e de R\$ 15.000,00 a R\$ 80.000,00, para o vencedor alemão. O pesquisador premiado deve participar de um programa conjunto de pesquisa, de sua própria escolha, com instituições do país que o elegeu.

### XVI REUNIÃO DO CONSELHO SUPERIOR – 27/08/98

#### Balanco do processo de avaliação

O Conselho Técnico-Científico da CAPES não homologou alguns resultados da avaliação dos programas de pós-graduação. A avaliação de tais programas teve que ser revista pelas comissões das respectivas áreas, com o objetivo de propor alterações e/ou apresentar justificativas para os conceitos emitidos. Alguns conceitos foram mantidos e outros alterados.

Cerca de 20% dos programas apresentaram recurso, solicitando reavaliação. O número de recursos nas avaliações anteriores ficava entre 15% e 17% dos cursos examinados. Considerando-se as mudanças ocorridas no processo da avaliação, há um incremento pequeno desses recursos. Os recursos estão sendo julgados, sendo que apenas a área de Educação, por meio da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, fez uma contestação coletiva da avaliação.

Após o julgamento dos recursos, a relação dos conceitos será encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, para homologação e publicação oficial dos resultados.

#### IV Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG)

Foi apresentado o documento sobre o IV PNPG, modificado pela comissão composta pelos conselheiros Hernan Chaimovich Guralnik, Cristóvam Picanço Diniz e Reinaldo Guimarães. A nova versão do documento, segundo a comissão, difere da proposta anterior, principalmente no que diz respeito à conquista de um foco. Apresenta, ainda, uma síntese dos planos anteriores, delineia o cenário atual, descreve o sistema de pós-graduação e apresenta um conjunto de diretrizes voltadas para o crescimento do sistema e a manutenção da qualidade do ensino de pós-graduação. Além disso, o documento posiciona-se pela flexibilização do modelo de pós-graduação e pela diminuição dos desequilíbrios regionais. Contudo, entende a comissão, faltam, neste documento, dados que justifiquem o crescimento do sistema e indiquem qual o tipo de demanda hoje existente. Faltam, também, dados sobre a estrutura e a evolução do sistema de pós-graduação e uma análise mais aprofundada da questão do desequilíbrio regional. Algumas questões também ainda não estão contempladas no documento, tais como a relação da pós-graduação com a graduação e a flexibilização do financiamento. A comissão deverá aprofundar o tratamento dessas questões.

#### PROIN e programas de apoio à melhoria do ensino de graduação

O PROIN foi criado em 1995, com o objetivo de melhorar e modernizar o ensino de graduação, incorporando a ele os benefícios já existentes na pós-graduação. O programa tem atendido de 40 a 50 projetos, anualmente. Durante este ano, 130 projetos foram encaminhados à CAPES. Para mais ampla divulgação, a CAPES está disponibilizando as experiências do PROIN pela Internet.

Ao se discutir as ações de impacto na graduação que a CAPES vem desenvolvendo, enfatiza a Direção da Agência, é necessário discutir outros programas que tenham a mesma finalidade, como o PET. Por isso, é necessário discutir esses dois programas em conjunto, visando à definição de estratégia para uma rápida e consistente melhoria do ensino de graduação.

#### Apoio a cursos novos

A CAPES está buscando flexibilizar o apoio aos cursos novos, transferindo-lhes a responsabilidade na aplicação dos recursos que são alocados para bolsas e custeio de suas atividades. Cerca de 200 cursos novos foram aprovados pela CAPES neste último ano e estão à espera de recursos, excluindo-se os 60 cursos que estão na pauta da próxima reunião do CTC. Tradicionalmente, o apoio da CAPES ao curso deu-se pela concessão de um pequeno número de bolsas e taxas. O que se pretende agora é a implantação de uma modalidade de auxílio global a ser negociada com cada curso novo, que decidiria sobre a sua utilização. A vantagem desse tipo de apoio consiste em proporcionar maior autonomia ao curso para estruturar um plano de utilização dos recursos da CAPES, combinado com o emprego de recursos de outras fontes. Na negociação com os cursos, a CAPES faria um contrato de gestão de recursos, que contemplasse a formação de recursos humanos.

#### Homologação do processo de avaliação dos servidores da CAPES

O Conselho homologou o processo de avaliação dos servidores da CAPES, apresentado pelo Diretor de Administração, de acordo com exigência legal na Resolução nº 03 do Conselho do Plano de Carreira de Ciência e Tecnologia. Em 1997, foi criada uma comissão paritária com representantes da administração e dos servidores, com o objetivo de reformular os critérios de avaliação do corpo de servidores. As principais mudanças foram a inclusão, nesses critérios, da ficha de auto-avaliação e da avaliação do grupo, além da ficha de avaliação a ser preenchida pelas chefias.

### **CAPES RESPONDE**

1 – Sou graduado em Engenharia Civil e professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Tocantins. Gostaria de receber informações detalhadas sobre o sistema mantido pela CAPES para a concessão de bolsas de estudo, em nível de pós-graduação, bem como requisitos para inscrição, prazos e critérios a serem preenchidos pelo candidato.

Caso o seu interesse seja em cursos de mestrado ou doutorado no País, as informações devem ser buscadas na pró-reitoria de pós-graduação de sua própria universidade, especificamente no âmbito do Programa Institucional de Capacitação de Docentes e Técnicos – PICDT, mantido pela CAPES e dirigido à capacitação de professores e funcionários das instituições de ensino superior brasileiras.

Quanto ao Programa de Bolsas no Exterior, a política geral de atuação da CAPES é de conceder bolsas para o doutorado e o pós-doutorado. O candidato deve informar-se sobre o curso pretendido nas embaixadas ou consulados dos países de seu interesse, contatar a instituição escolhida e apresentar proposta à CAPES nos moldes e segundo os critérios e prazos estabelecidos e divulgados por esta Agência em sua página na Internet, no seguinte endereço: <http://www.capes.gov.br>.

2 – Concluí um curso de especialização em agosto último e tenho interesse em prosseguir meus estudos de pós-graduação. Por isso, dirijo-me à CAPES para saber da possibilidade de solicitar bolsa de estudo para cursar o mestrado e obter orientação sobre o procedimento.

Esclarecemos, primeiramente, que as bolsas de estudo custeadas pela CAPES integram programas institucionais mantidos por esta Agência em convênio com instituições de ensino superior nacionais. Em outras palavras, a CAPES não concede bolsas diretamente aos alunos de pós-graduação no País. O interessado deve, portanto, dirigir-se à instituição que oferece o curso pretendido e informar-se sobre o processo seletivo para admissão no curso e critérios estabelecidos para concessão de bolsa de estudo.

Os programas que prevêm a concessão de bolsas para mestrado e doutorado são o Programa Institucional de Capacitação de Docentes e Técnicos (PICDT) e o Programa de Demanda Social (DS). O primeiro destina-se a apoiar a qualificação de professores e técnicos das instituições de ensino superior e informações sobre bolsas devem ser obtidas na Pró-Reitoria de Pós-Graduação do estabelecimento a que está vinculado o interessado. O segundo aloca um número de bolsas de mestrado e doutorado aos programas de pós-graduação avaliados e aprovados pela CAPES, podendo essas bolsas serem concedidas pelos próprios programas a seus alunos que não tenham nenhuma vinculação empregatícia e atendam a critérios fixados especificamente por cada curso.