



## A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL – POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO

AUTORA: ANDRÉA BIER SERAFIM

### RESUMO

O presente artigo tem o intuito de apresentar o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil e em especial seu sistema de avaliação. A pós-graduação vem crescendo paulatinamente no Brasil, porém os investimentos públicos estão cada vez mais escassos. Já são muitas as universidades particulares que estão ofertando cursos de pós-graduação, nessas os recursos são muitos e o perfil de seus alunos está mais voltado para o mercado de trabalho do que para academia. A avaliação da Capes vem sendo muito discutida, pois, utiliza a mesma escala de indicadores de qualidade para programas profissionais, bem como para os acadêmicos, o que acarreta em grandes dificuldades de manutenção dos conceitos obtidos. A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico.

### INTRODUÇÃO

A pós-graduação *stricto sensu* vem sendo desenvolvida, no Brasil, há cerca de 40 anos. Sua implantação encontrou condições favoráveis nos anos 60 e 70, quando o regime militar, sob a forte influência das teorias do desenvolvimento, como a do capital humano, elegeu como uma das metas nacionais a formação de recursos humanos qualificados, necessários ao desenvolvimento econômico do país. Para o seu alcance, os seguintes objetivos foram estabelecidos: preparação de docentes qualificados para todos os níveis de ensino; formação de pesquisadores de alto nível e capacitação avançada de profissionais (Córdova, Gusso e Luna 1986; InfoCapes, 2000c).

Reforçando a importância do desenvolvimento da pós-graduação, Botomé (1998, p. 50), afirma:

O desenvolvimento de um país necessita de otimização dos seus processos de produção do conhecimento e de maximização do acesso ao conhecimento disponível para sua população. Contemporaneamente, qualquer nação depende dessas duas condições para viabilizar melhores condições de vida para os que a constituem. Para realizar essas condições, é indispensável formar e capacitar cientistas que estejam aptos a produzir o conhecimento de que o país necessita de professores que estejam aptos a transformar esse conhecimento em condutas de cidadãos e de profissionais em geral. Tal formação precisa ser feita de maneira apropriada às condições do mesmo e de maneira consistente, de acordo com as exigências de uma produção científica de qualidade. Também parece ser necessário realizá-la com rapidez, com economia de recursos e em uma quantidade significativa para, de fato, enfrentar os problemas com que país se defronta no âmbito dos processos de produção de Ciência e Tecnologia e de geração de acesso ao conhecimento científico, ou seja, por meio do ensino, especialmente o de nível superior, por meio de outros recursos.

O desenvolvimento da pós-graduação foi viabilizado por investimentos significativos, realizados principalmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). O I Plano Nacional



## IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



de Pós-Graduação (I PNPG) e os que se seguiram tiveram um papel importante para a capacitação docente e instalação da infra-estrutura de pesquisa (InfoCapes, 2000c).

Conforme Vessuri (1994), historicamente, o financiamento estatal tem garantido relativa autonomia às atividades acadêmicas em conjunturas políticas democráticas, a escassez cada vez maior de recursos que obriga as universidades a desenvolverem novas estratégias na busca de financiamento advindo do mercado, o que leva a outra configuração de alianças e de poder que termina por comprometer, em graus variados, a independência científica, direcionando objetos de estudo, investigações empíricas e, até mesmo, o produto final: o conhecimento.

Os investimentos públicos no ensino superior cresceram muito até o final da década de setenta, coincidentemente com o período de surgimento de diversos programas. Desde então esses investimentos têm decrescido, passando só a acompanhar o crescimento lento da expansão do sistema. Somente algumas universidades conseguiram atingir níveis razoáveis de qualificação e produção acadêmica, a maior parte dos investimentos destinados a melhorar o perfil dos professores das universidades localizadas em regiões periféricas foi muito pequeno. Dessa forma o setor público continua marcado por altos níveis de ineficiência. Para enfrentar a expansão do sistema, em um contexto bem mais competitivo, a avaliação e o controle da qualidade do ensino oferecido são prioridades para o governo (Balbachevsky, 2000).

Um dos principais fatores para o êxito da pós-graduação deve-se ao sistema de avaliação, do qual o financiamento dos programas depende, que foi elaborado e implantado a partir da segunda metade da década de 1970. Trata-se de sistema legitimado na sociedade, conduzido pela CAPES, mas sob a responsabilidade de comitês das respectivas áreas (InfoCapes, 1995).

Segundo Fernandes (1993), a avaliação atendia a duas necessidades:

- a) constituir-se em fator de controle de qualidade, também de restrição à possibilidade de crescimento desordenado do número de programas de pós-graduação, na perspectiva do MEC, e, em especial, para a CAPES;
- b) possibilitar a verificação dos méritos e das deficiências dos cursos, orientando o processo decisório para alocação de recursos financeiros e a formulação de políticas.

Estabeleceu-se, então, vínculo entre o sistema de avaliação e ações efetivas para a distribuição de bolsas e de recursos de fomento aos programas. Sendo assim, a avaliação implantada pela CAPES é mais do que um processo ou simples indicador de *status*. Os resultados operacionais podem ser vislumbrados pelo número de bolsas e recursos financeiros que são disponibilizados para os programas. A avaliação também permite que se descubram os problemas que precisam ser resolvidos, bem como o desenvolvimento de novas políticas.

A avaliação utiliza dados fornecidos pelos próprios programas avaliados e são os pares que ponderam e interpretam esses dados, por meio de comissões. O processo de avaliação da CAPES em relação aos programas de pós-graduação *stricto sensu* engloba: a) a proposta do programa; b) corpo docente com a titulação e regime de trabalho do corpo docente, bem como sua exogenia; c) atividades de pesquisa com projetos e linhas de pesquisa; d) atividades de formação com adequação curricular, carga horária e sua distribuição, quantidade de docentes/discentes; e) corpo discente com número de titulados, desistências, abandonos e desligamentos, número de discentes autores; f) teses e dissertações com vínculo com as áreas de concentração e linhas e projetos de pesquisa, tempo médio de titulação dos bolsistas, qualificação das bancas examinadoras; g) produção intelectual do corpo docente e

discente com adequação à proposta do programa, quantidade e qualidade dos meios de divulgação, regularidade, produção técnica (InfoCapes, 2000c).

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* são avaliados utilizando a mesma escala de indicadores de qualidade aplicável a todos os programas (acadêmicos ou não). Evidentemente, não há sistema ou maneira de se classificarem cursos ou programas, por ordem de qualidade, que seja imune a críticas. São tantas as variáveis em jogo que sempre se pode discordar do peso atribuído a cada uma delas. Na verdade, nenhuma avaliação, por mais rigorosa e completa que seja, é capaz de levar em conta toda a realidade com suas múltiplas dimensões (InfoCapes, 2000c).

Conforme a literatura especializada da área, acredita-se que o atual sistema encontra dificuldades para contemplar a diferenciação que ocorre no mercado. Muitos mestres e doutores formados pelos programas de pós-graduação não serão docentes, nem pesquisadores, mas profissionais voltados para outros segmentos de atuação podendo ser em organizações públicas ou privadas. O sistema parece não contemplar, na prática, o reconhecimento de que as instituições e programas podem operar segundo parâmetros de qualidade definidos em função de suas finalidades, suas peculiaridades institucionais e, especialmente, das necessidades decorrentes de sua inserção local e regional (InfoCapes, 2000c). Embora as comissões tenham por função tentar adequar os parâmetros de avaliação de acordo com a realidade dos programas, isso nem sempre ocorre, em face de certas peculiaridades, como no caso da distinção entre mestrados acadêmicos e profissionais. O instrumento de avaliação é o mesmo, tanto para mestrados acadêmicos, como para os profissionais, o que parece evidenciar a necessidade de maiores cuidados às especialidades em questão.

Os resultados da avaliação sejam referentes aos programas novos, sejam aos programas já integrantes do sistema nacional de pós-graduação, tornaram-se determinantes do reconhecimento oficial e da validação dos títulos obtidos pelos alunos. Consoante critérios definidos pela CAPES, os termos do Parecer nº 118/99 da Câmara de Educação Superior do CNE e o disposto pela Portaria MEC nº 132 de 02/02/99, somente serão reconhecidos os programas que obtiverem conceitos entre três e sete na avaliação da CAPES. Quando o conceito é inferior a três, a CAPES considera que a proposta não atende ao padrão mínimo de qualidade estabelecido para esse nível de ensino e comunica à Instituição de Ensino Superior que não recomenda seu funcionamento (InfoCapes, 2000c).

#### A Pós-Graduação no Brasil

O processo de desenvolvimento do Brasil implicou a necessidade de estudos sistemáticos que permitissem a pesquisa e a docência. Neste sentido surgiu a proposta da pós-graduação no ano de 1965 com o Parecer nº 977 da Câmara de Ensino Superior (C.E.Su) do então Conselho Federal de Educação, de 03/12/1965, mais conhecido pelo nome de seu relator, prof. Newton Sucupira. O documento contém, além das definições dos diferentes tipos de pós-graduação, informações sobre o contexto histórico de seu desenvolvimento no Brasil e em outros países, e muitas outras considerações. Esse documento, por sua abrangência e importância histórica, constitui-se numa referência para o estudo da pós-graduação no Brasil e para o entendimento de sua evolução e das políticas traçadas para esse setor (InfoCapes, 1999d).

O mestrado: tem duração mínima de um ano e exigência de dissertação em determinada área de concentração na qual revele domínio do tema e capacidade de concentração, conferindo o grau de Mestre.

O mestrado Profissional: dirige-se à formação profissional, com estrutura curricular



clara e consistentemente vinculada à sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional à sua especificidade. Admite regime parcial de dedicação, exigindo apresentação de trabalho final sob a forma de dissertação.

O doutorado por sua vez, constitui-se no segundo nível de formação pós-graduada, tendo por finalidade proporcionar formação científica ou cultural, ampla e de profundidade. Duração mínima de dois anos, exigência de defesa de tese, em determinada área de concentração, que contenha trabalho de pesquisa, com real contribuição para o conhecimento do tema, conferindo o diploma de doutor.

O sistema federal de ensino compreende (art. 16, Lei 9394/96):

I – as instituições de ensino mantidas pela União;

II – as instituições de educação superior criadas pelas iniciativas privadas;

III – os órgãos federais de educação.

As IES privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo ser classificadas em:

Particulares: instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas, não tendo as características das demais, apresentadas a seguir.

Comunitárias: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos. Devem incluir, na sua entidade mantenedora, representante de comunidade.

Confessionais: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específica e ao disposto no item anterior.

Filantrópicas: na forma da lei, são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais são instituídas, colocando-as à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (art. 20, Lei 9394/96).

Os sistemas estaduais e municipais compreendem instituições de ensino superior:

Estaduais: no caso de serem mantidas pelos governos dos Estados ou do Distrito Federal, com a possibilidade de tomar as formas determinadas pelos respectivos sistemas.

Municipais: quando providas pelas prefeituras municipais (art. 19 da Lei 9394/96).

A seguir para que se possa entender o quadro da pós-graduação no Brasil apresentam-se os planos que foram desenvolvidos no decorrer dos anos.

#### I Plano nacional de pós-graduação - PNPG

O I Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG – foi desenvolvido no governo do Presidente Ernesto Geisel, tendo como Ministro da Educação e Cultura Ney Braga, por meio do Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974.

O objeto deste Plano é o conjunto de atividades desenvolvidas nas instituições de ensino superior e nas instituições de pesquisa, em nível de pós-graduação. Este trabalho educacional e científico está distribuído em vários tipos de cursos, delimitados conforme o Parecer n.º 977/65 do Conselho Federal de Educação, entre o sentido *stricto* - cursos de mestrado e doutorado - e o sentido *lato* - cursos de formação avançada em nível de especialização e aperfeiçoamento (InfoCapes 1998a, p. 12).

As hipóteses de trabalho neste documento são: o ensino e a pesquisa devem estar



integrados em todos os níveis, e os vários níveis devem estar articulados entre si; o ensino superior é um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino e para a sociedade; os cursos de pós-graduação no sentido *stricto* - mestrado e doutorado - devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior; a capacitação dos docentes das instituições brasileiras deve ser programada em função das capacidades de atendimento dos cursos aqui localizados; nos casos específicos de impossibilidade de atendimento em âmbito nacional, devem ser programados convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras (InfoCapes, 1998a).

Assim destacam Córdova, Gusso e Luna (1986) que a função de professor nas universidades foi o que acelerou mais o crescimento da pós-graduação. A cada docente que saía para titulação, outro substituto era admitido e para se estabilizar no emprego precisava do mestrado, assim reiniciando o ciclo.

Duas questões são de destaque nesse plano: o desenvolvimento econômico necessitava de recursos humanos para alavancar os setores modernos da economia e a necessidade de integração das atividades da pós-graduação dentro da própria universidade. A capacitação docente era fundamental para a formação de recursos humanos nos mais diversos setores (Martins, 2002).

O I PNPG foi elaborado num momento de muitos recursos provenientes do FNDCT do qual a FINEP era a Secretaria Executiva e executora de fomento, sendo a CAPES e o CNPq seus usuários. Esses recursos permitiram a expansão dos programas de bolsas de estudo e a criação de inúmeros cursos de pós-graduação (Martins, 2002). Os principais instrumentos de operação consistiram no Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) e num sistema de auxílios financeiros e de cooperação técnica horizontal e vertical, em que se integram mecanismos de concessão de bolsas de estudos no país e no exterior (Córdova, Gusso e Luna, 1986).

## II Plano nacional de pós-graduação 1982- 1985

O II Plano Nacional de Pós-Graduação desenvolveu-se no governo do Presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo, sendo a Ministra da Educação e Cultura Esther de Figueiredo Ferraz.

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

instituições, no processo de implantação, desenvolvimento e maturação de um moderno complexo de pesquisa e pós-graduação (InfoCapes, 1998b).

A elaboração do II PNPG coincidiu com uma forte crise econômica no país, implicando em retração de recursos de financiamento para a pós-graduação. O Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico foi se esvaziando gradativamente, comprometendo a distribuição de recursos que se fazia anteriormente no sistema CAPES/CNPq/FINEP (Martins, 2002).

Muitas são as dificuldades da pós-graduação, sendo a maior delas a dependência de recursos extra-orçamentários. A pós-graduação e a pesquisa têm mostrado elementos indispensáveis no estímulo à qualificação docente. A maior dificuldade encontrada é a importância dos recursos para a manutenção do sistema, as agências de financiamento se transformaram circunstancialmente em fonte de instabilidade, tanto em termos efetivos, quanto de expectativas (InfoCapes, 1998b).

O desajuste aos requisitos do mercado não é responsabilidade exclusiva do sistema de pós-graduação. O setor produtivo, tanto estatal quanto privado, principalmente por sua dependência de capitais e tecnologia estrangeiros, não absorve a capacidade profissional de alto nível ou os resultados de pesquisa que o sistema produz. Contribuem para este desentrosamento, a desinformação, ou ainda o fato de o empresariado dispor de soluções mais atrativas do ponto de vista econômico, já prontas e de fácil aquisição no mercado internacional. Do mesmo modo, a falta de uma política de investimentos numa área pode determinar ociosidade e inadequação aparente em que existe uma capacitação científica e tecnológica nacional não aproveitada (InfoCapes, 1998b, p. 26).

Em relação à qualidade, considerava-se prioritário o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação. A mensuração de qualidade é complexa e não conta com nenhum processo isento de controvérsia. Assim, faz-se indispensável contar com a participação ativa da comunidade e de todos os componentes do sistema. O instrumento de avaliação foi amplamente utilizado pelos consultores científicos para cada especialidade cujos pareceres, bem como os critérios utilizados, foram sistematicamente levados ao conhecimento dos programas avaliados (InfoCapes 1998b).

### III Plano nacional de pós-graduação 1986 – 1989

O terceiro plano aconteceu no governo do Presidente José Sarney, tendo como ministro da Educação Jorge Bornhausen. 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 públicas 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 CAPES.

Nos planos anteriores três objetivos comuns foram explicitados:

- a) institucionalização da pós-graduação;
- b) formação de recursos humanos de alto nível; e



c) melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação (InfoCapes, 1998c).

“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 (InfoCapes, 1998c, p. 18).”

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 (InfoCapes, 1998c, p. 20).

As diretrizes gerais do III PNPG foram as seguintes: 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; 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; consolidar a pós-graduação, ao garantir sua qualidade e assegurar o seu papel como instrumento de desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural, assegurar os recursos para manutenção da infra-estrutura do sistema e manter o financiamento a projetos específicos de ensino e pesquisa, por meio das agências de fomento, utilizando procedimentos de julgamento pelos pares, com base em critérios de mérito; 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; ensinar e estimular a diversidade de concepções e organizações evitando práticas uniformizadoras entre regiões, instituições e áreas do conhecimento; assegurar condições ao estudante-bolsista para dedicação integral à pós-graduação (InfoCapes, 1998c).

O II e III planos nacionais de pós-graduação contaram com a intensa colaboração da sociedade científica. As indicações de membros para comitês, comissões, conselhos passaram a ser feitas mediante consultas a elas. A criação do Ministério de Ciência e Tecnologia em 1985 passou pelas sociedades científicas. Grande parte do crescimento da pós-graduação, a partir do final dos anos 60, deve-se ao governo por meio das agências de fomento, tanto federais como estaduais, com ações planejadas e executadas com a colaboração da comunidade científica. CNPq, CAPES, FINEP contam com a participação direta da comunidade científica em diferentes níveis (Figueiredo, 2000).

#### IV Plano nacional de pós-graduação

A CAPES deu início ao desenvolvimento do IV plano nacional de pós-graduação, em janeiro de 1996. Promoveu estudos indispensáveis para a fundamentação do novo instrumento político. A alternativa escolhida foi eleger, como um dos fatos comemorativos do 45º aniversário de sua criação, a promoção de uma ampla discussão da pós-graduação brasileira. A programação incluiu a realização de uma série de estudos e teve seu ponto culminante na

realização de um seminário nacional, que contou com a participação de destacados membros da comunidade científica, dirigentes universitários e representantes de órgãos e agências governamentais. (InfoCapes, 1997b).

O IV Plano Nacional de Pós-Graduação tinha como intuito: propiciar oportunidades para que o segmento particular de ensino de pós-graduação possa oferecer contribuições, críticas e sugestões à política nacional de pós-graduação; contemplar no desenho do cenário da pós-graduação brasileira, a emergência e a expansão crescente das IES particulares neste setor e considerar as reflexões do presente documento como subsídios ao processo de elaboração deste importante instrumento de planejamento e de definição da política nacional de pós-graduação. Esta proposição estende-se à elaboração dos planos regionais de pós-graduação, que devem ser valorizados como um mecanismo de descentralização das políticas e de desconcentração do sistema nacional de pós-graduação (InfoCapes, 2000c).

Um dos êxitos do sistema da pós-graduação foi a montagem de um método eficiente de credenciamento, no qual não se analisa apenas a pertinência da abertura do curso, mas as condições acadêmicas de funcionamento, procurando detectar e resolver as possíveis falhas (Martins, 2002).

A estrutura acadêmica da pós-graduação foi construída a partir de procedimentos bem-definidos. Acoplou-se o ensino à pesquisa, estabeleceu-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos. Ao mesmo tempo, criou-se um sistema eficiente de orientação de dissertações e teses. O resultado dessa estrutura acadêmica tem permitido um forte crescimento da produção científica que, em várias áreas do conhecimento, tem possibilitado a renovação de campos específicos do saber e contribuído para a introdução de novas questões para investigação. A pós-graduação, por outro lado, liga a vida acadêmica nacional a centros relevantes da produção científica nacional (Martins, 2002, p. 78).

A expansão da pós-graduação e conseqüentemente o aumento do número de mestres e doutores derivam em grande parte da existência dos programas mantidos pelas agências de fomento nacionais e estaduais, fortalecendo os cursos e proporcionando bolsas. A CAPES e o CNPq são as agências que têm maior atuação na formação dos mestres e doutores do nosso país (Martins, 2002).

O IV PNPG ainda está em desenvolvimento pela CAPES e outros órgãos envolvidos.

#### MESTRADO PROFISSIONAL

A pós-graduação brasileira desenvolveu-se predominantemente sob a égide do mestre pesquisador, necessidade do Brasil dos anos 70. A abertura de mercado apresenta nova realidade na qual as empresas também necessitam de mão-de-obra altamente qualificada. "A evolução do conhecimento, a melhoria do padrão de desempenho e a abertura do mercado induzem à busca de recursos humanos que permitam uma transferência mais rápida dos conhecimentos gerados na universidade para a sociedade (InfoCapes, 1995c, p. 18)". Partindo dessa realidade, o sistema de avaliação da CAPES foi desenvolvido e estruturado para aferir o desempenho de programas voltados para a formação acadêmica, com todos os critérios para esse propósito (InfoCapes, 2002a).

As transformações ocorridas em nossa sociedade no início da década passada: expansão e diferenciação do sistema produtivo e da estrutura de empregos, utilização de alta tecnologia pelos diferentes setores produtivos, a contínua elevação dos requisitos





educacionais para o exercício de determinadas profissões (títulos de mestrado e de doutorado passaram a ser exigidos para funções antes exercidas por graduados), a globalização da economia, necessidades de contínua e rápida modernização nos sistemas de produção e a competitividade fizeram com que a procura pelos programas de mestrado e doutorado fosse feita também por profissionais que não têm interesse em pesquisa ou docência (InfoCapes, 2002a).

Neto (1999) apresenta que o avanço científico e tecnológico necessita de embasamento intelectual, infra-estrutura e equipamentos que podem ser encontrados no interior das próprias empresas, que utilizam a tecnologia e o pessoal qualificado ou nas universidades e instituições de pesquisa que não aplicam diretamente as novidades, mas trabalham na sua geração. Como a pressão empresarial é grande, casam-se os interesses de mercado com o das instituições de pesquisa ou universidades.

“A criação de modelos de mestrado diferentes da concepção hoje dominante pode ser uma adequada alternativa para equacionar a questão da concomitância entre trabalho e estudo, tratando de modo diverso situações que são intrinsecamente díspares” (Velloso, Velho, 2001, p. 56). Os modelos de mestrado profissional estão em diversas áreas como Odontologia, Engenharia, Sociologia e Teologia além da Administração, ressaltando o seu caráter de inovação e reconstrução do modelo tradicional de ensino, garantindo assim o desenvolvimento de outros segmentos da sociedade que não o acadêmico (Fisher, 2003).

Com todas as mudanças ocorridas no cenário da pós-graduação, o modelo de mestrado idealizado pela CAPES cedeu espaço ao “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado”, aprovado pelo Conselho Superior em sessão de 14/09/95 sob a portaria nº 47, que determina a implantação na CAPES de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. Destaca-se no documento que, para assegurar níveis de qualidade comparáveis aos vigentes no sistema de pós-graduação e consistentes com a especificidade dos cursos, ficam estabelecidos os requisitos e condicionantes seguintes: devem existir condições favoráveis ao desenvolvimento do ensino, docentes e orientadores devem ser portadores de qualificação inquestionável, a estrutura curricular deve ser compatível com o programa, o estudante deverá apresentar trabalho final, e a CAPES não financiará essa modalidade de programa (InfoCapes, 1995c).

De acordo com Ruas (2001), os programas de mestrado modalidade profissional são o resultado de uma combinação de três grandes vertentes de concepções e experiências em termos de programas de formação de gestores:

- a) Os tradicionais cursos de especialização ou pós-graduação *lato sensu*;
- b) Os programas de mestrado acadêmicos, que têm a pretensão de ampliar e aprofundar os problemas empresariais;
- c) A transposição de modelos internacionais de mestrado executivo (os MBAs “verdadeiros”), ainda que sem a garantia de qualidade.

Os mestrados executivos ou profissionais, como são chamados, surgem para suprir os cursos muito superficiais de graduação e especialização para a formação gerencial. Outro fator importante é a necessidade de dar condições para que os problemas das empresas sejam discutidos e possam ser solucionados dentro do ambiente acadêmico. Outro fator é que as instituições que promovem esse tipo de programa não podem abrir mão de buscar renovar e redimensionar a perspectiva de seus alunos acerca do mundo dos negócios, paradoxalmente através de alguns processos típicos ao mestrado tipo acadêmico, como por exemplo, leitura, reflexão e análise crítica - individual e em grupo - de textos e documentos, processo esse que



se consolida com a elaboração por escrito da própria visão dos alunos acerca dos temas tratados; com a interação entre os participantes através de dinâmicas de grupo e outros (Ruas, 2001). “Como o interesse e a pressão empresarial são contínuos, estabelece-se um círculo ou uma linha de progressão constante na geração de tecnologia, sempre à busca de inovações.” (Neto, 1999, p. 234)

O conselho superior da CAPES, em sessão no dia 10/12/98, estabeleceu que serão considerados como mestrados profissionalizantes os cursos que apresentem estrutura curricular adequada à formação profissional, maioria do corpo docente com doutorado, e apresentação de trabalho final nas formas de dissertação, projeto, análise de casos, *performance*, produção artística, e desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos. Admite-se a dedicação parcial de discentes. Os cursos de mestrado tradicional podem apresentar propostas solicitando seu enquadramento como profissionalizantes. Os cursos reconhecidos pela CAPES como profissionalizantes estarão sujeitos ao processo de avaliação da pós-graduação empreendido pela agência, consideradas as diferenças entre estes e os cursos convencionais. A CAPES entende que tais cursos possuem vocação para o autofinanciamento, de modo que esse aspecto deve ser explorado nas iniciativas de convênio para patrocínio das atividades. A Portaria nº 80, de 16/12/98, regulamenta o assunto (InfoCapes, 1998d).

A criação do mestrado profissionalizante responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigências mais simples ou menos rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação brasileira (InfoCapes, 1999d).

A pesquisa tem tornado os programas de pós-graduação como referência, as universidades ainda são os locais onde maior número de pesquisas é realizado. E as universidades passam a ser reconhecidas por seus mestrados e doutorados. Muitos fatores contribuem para essa afirmação: demanda social por inovações, o controle do estado sobre a universidade pública limitando recursos para a graduação, fazendo com que haja uma verticalização do ensino com programas de pós-graduação, recursos canalizados para a pós-graduação para implementação de bolsas e manutenção de atividades de ensino e pesquisa. E também o prestígio advindo da avaliação da CAPES junto à comunidade acadêmica e a sociedade em geral (Neto, 1999).

Em 15/09/99, foi aprovado pelo CTC os pressupostos e parâmetros para a avaliação de propostas para o mestrado profissional. Em 12/11/2001, a resolução do Conselho Superior aprovou as idéias básicas contidas naquele documento sobre o ajustamento do sistema de Avaliação às necessidades de desenvolvimento da pós-graduação (InfoCapes, 2002a).

Com a oferta do mestrado profissionalizante, o sistema nacional de pós-graduação ampliou sua interface com os setores não acadêmicos da sociedade brasileira, formando mestres para o exercício de profissões outras, que não a de docente pesquisador (InfoCapes, 1999d). “Com o crescimento da oferta de profissionais de nível superior, o diploma de graduação já não assegura uma inserção, estabilidade ou mobilidade no mercado de trabalho, afetado pelo baixo crescimento da economia brasileira nas duas últimas décadas e por uma reestruturação produtiva mais recente, associada à ampliação do desemprego e à precarização dos vínculos ocupacionais” (Braga, 2002, p. 397).

O mestrado inicialmente concebido para a docência e a pesquisa passa a ser procurado por uma clientela diversificada, em que temos jovens recém-formados e também



gerentes de empresas a procura de qualificação e diferenciação. Assim Carvalho (2002, p. 398) nos remete ao seguinte pensamento: “Até que ponto a estrutura e as características desses cursos permitem acolher toda essa clientela e responder às suas diversas expectativas e demandas constitui, certamente, uma questão das mais relevantes para as presentes discussões”.

Ruas (2003) destaca que os mestrados profissionais vêm ocupar um importante espaço na formação e desenvolvimento de gestores no Brasil, ressaltando ainda que as instituições que promovem essa modalidade de programa devem estar sempre buscando a renovação e o redirecionamento das concepções e práticas dos alunos.

“O êxito da CAPES em relação a este novo desafio depende, contudo, de que sejam superadas duas ordens de obstáculos: os problemas relativos à forma como é realizada a avaliação das propostas dos cursos profissionalizantes e as resistências por parte da comunidade acadêmica a essa diferenciação de nossa pós-graduação (InfoCapes, 2002a)”.

Muitas são as indagações da comunidade acadêmica quanto ao papel do mestrado profissional: o receio de que o mestrado profissional venha a ser orientado por padrões de qualidade menos rigorosos que os exigidos dos cursos acadêmicos; receio de que o desenvolvimento dessa vertente da pós-graduação venha acarretar redução dos investimentos governamentais nos programas acadêmicos; receio de que os títulos referentes a programas profissionais sejam aceitos para o ingresso e ascensão na carreira docente, principalmente no ensino superior (InfoCapes, 2002a).

Para Figueiredo (2000, p. 235):

É nesse quadro que deve ser pensada a profissão acadêmica, estruturada em carreira que permita atender à diversidade (regional, disciplinar, cultural e outras) e garantir o mais alto nível de ensino e de pesquisa. Compatível com tais metas, torna-se obrigatório um sistema regular de avaliação de desempenho e de produção que complemente a exigência de titulação acadêmica e que permita o reconhecimento daqueles que demonstrem mérito, bem como a substituição daqueles que não o façam.

## AVALIAÇÃO

A CAPES iniciou em 1976 o processo de avaliação dos programas de pós-graduação.

Há consenso em reconhecer que o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* e a avaliação da CAPES constituem um binômio vencedor. O contínuo aperfeiçoamento e melhoria do desempenho do sistema podem ser creditados, em grande parte, à avaliação, que passou a ser um referencial de qualidade dos cursos e programas, bem como de orientação dos investimentos e ações de fomento das agências governamentais (InfoCapes, 2000c, p. 14).

O sistema de avaliação inicial separava os cursos de mestrado do doutorado; as

avaliações eram baseadas em critérios estabelecidos por pares indicados pela comunidade, tinha periodicidade anual, depois bi-anual. A classificação era feita por conceitos A,B,C,D e E, hierarquizados do melhor para o pior desempenho. Em 1980 iniciaram-se as visitas dos pares aos programas.

O sistema de avaliação previa a cada dois anos uma comissão eleita por pares da comunidade acadêmica, sob a presidência do coordenador da área. O resultado dessa avaliação era expresso em pareceres sobre cada programa e sintetizado em conceitos que se distribuem numa escala hierárquica e decrescente de “A” a “E” (Saul e Abramowcz, 1997).

Atualmente a CAPES utiliza notas de “3 a 7”, classificando os programas; os que não obtiverem o conceito 3 não são recomendados pela CAPES. A avaliação da CAPES ainda utiliza os mesmos parâmetros para os programas acadêmicos e os profissionais, não contemplando suas diferenças. Não considera também as necessidades decorrentes de sua inserção local e regional.

Em consequência, o modelo adotado acaba induzindo ou impondo formatos e custos de financiamento (insumos padronizados) que podem ser pertinentes a um dos objetivos da pós-graduação (a formação de docentes/pesquisadores voltados para a geração do conhecimento técnico-científico), mas não necessariamente para outros objetivos e funções da pós-graduação. É necessário formar milhares de mestres para o exercício de outras tarefas. Além de docentes qualificados para os demais níveis de ensino, o país necessita, e há forte demanda, de profissionais altamente capacitados para o mercado não-acadêmico (InfoCapes, 2000c, p. 15).

O sistema de avaliação da CAPES inicialmente tinha como objetivos principais: zelar pela qualidade da pós-graduação, mediante análise externa criteriosa dos cursos e programas em desenvolvimento; subsidiar a formulação de políticas, bem como orientar os investimentos e ações de fomento voltadas para a instalação, aprimoramento e consolidação do sistema de pós-graduação, premiando os cursos por meio de bolsas de estudo e outros auxílios. Não era de interesse da agência pronunciar-se sobre o credenciamento ou reconhecimento de cursos, competência esta reservada ao Conselho Federal de Educação (InfoCapes, 2000c).

A CAPES inicialmente não analisava processos de reconhecimento, mas com a extinção do CFE, a competência para se proceder ao reconhecimento dos cursos de pós-graduação foi delegada à CAPES pela Portaria MEC nº 1.740, de 20/12/94, vinculando seu processo aos resultados da avaliação. Após a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), este procedimento foi mantido pela Portaria MEC nº 2.264 de 19/12/97, ressalvando que o resultado da avaliação somente outorgará validade nacional após pronunciamento do CNE e sua homologação pelo Ministro da Educação (InfoCapes, 2000c).

Nesse sentido pode-se dizer que há um forte predomínio da função credenciadora. De acordo com literatura da área, percebe-se a importância de assegurar a equivalência dos títulos de mestres emitidos pelas IES.

O parecer nº 118/99 da Câmara de Educação Superior do CNE e o disposto pela Portaria ME nº 132 de 02/02/99, afirmam que somente serão reconhecidos os cursos que obtiverem graus “3 a 7” na avaliação da CAPES. Quando a nota é inferior a três, a CAPES considera que a proposta não atende ao padrão mínimo de desempenho estabelecido para esse nível de ensino e comunica à IES que não recomenda seu funcionamento (InfoCapes, 2000c).

O sistema nacional de pós-graduação, implantado e desenvolvido no Brasil há cerca



de 40 anos, é considerado, internacionalmente, como uma experiência educacional bem sucedida. Ostenta indicadores positivos, sob diversos aspectos, no tocante à qualificação de quadros docentes e pesquisadores, sendo reconhecido por suas contribuições à formação de nosso patrimônio intelectual, à capacitação científica e ao aperfeiçoamento do sistema educacional em seu todo (InfoCapes, 2000c, p. 12).

Conforme apresenta Leite (2002), o processo de avaliação da CAPES foi sendo aperfeiçoado ao longo dos anos, em sintonia com a comunidade acadêmica, e vem sendo efetivado por meio dos pares acadêmicos. São feitos diagnósticos quali-quantitativos tendo como base para análise, os referentes pré-estabelecidos, gerais e das áreas do conhecimento, assim como a identidade e características próprias de cada programa. Os procedimentos básicos para a avaliação ocorrem em quatro momentos:

- 1- Análise pelas Comissões de Área, do conjunto de programas de pós-graduação do país, com enquadramento de 1 a 5;
- 2- Análise dos programas 5, submetendo-os aos referenciais de excelência 5 a 7, considerando: desempenho diferenciado compatível com similar internacional; competitividade com programas similares internacionais; demonstração de liderança na comunidade científica;
- 3- Apreciação pelo Conselho Técnico Científico da CAPES, dos resultados de cada área e grande áreas do conhecimento, com homologação dos resultados finais;
- 4- Divulgação dos resultados finais.

A avaliação é realizada pelos comitês, de acordo com os critérios de avaliação, interpretando os indicadores e fazendo visitas aos programas. “Nesse sentido, papel fundamental é exercido pelos comitês científicos e outras instâncias de natureza similar, através das quais se expressa a representação da comunidade científica, seja para geração, seja para a interpretação dos indicadores” (Paula, 2002, p. 219).

Para Paula (2002), a qualidade, a confiabilidade e a periodicidade das informações ajudam a dar dados confiáveis e sustentáveis para a avaliação. Dispor de informações é condição fundamental, contudo essas informações devem ter fontes relevantes, quem coleta, quem processa as informações deve refletir os objetivos e ser adequadas ao que se pretende.

A construção da base Qualis<sup>1</sup> vem auxiliar no processo de avaliação da Capes. Essa iniciativa representa um avanço frente às limitações existentes para o desenvolvimento bibliométricos adequados às condições brasileiras. A base Qualis representa um avanço em relação à: criação e manutenção propriamente ditas de uma base nacional que permita comparabilidade ao longo do tempo; composição dos critérios, adicionando-se, em muitos casos, o índice de citação à simples contagem de publicações indexadas/não indexadas, como se fazia até a avaliação de 1998, introdução de critérios associados à comunidade científica brasileira, discutidos e trabalhados pelas comissões da área, consideração de característica próprias da área, à medida que as comissões tem liberdade para definir critérios (Paula, 2002).

“Merece destaque, também, a conquista da comunidade científica, no sentido de democratizar o processo de avaliação, assegurando que os avaliadores sejam pares e eleitos pelo coletivo dos programas” (Saul e Abramowicz 1997, p. 113).

---

<sup>1</sup> A base Qualis é uma base de dados de qualificação científica docente e discente que está sendo implantada com o objetivo de ajudar no processo de avaliação dos programas.



“Entre os aspectos críticos do sistema, sobressai a rigidez de organização da pós-graduação *stricto sensu*. Seus pressupostos homogeneizadores e estritamente acadêmicos desestimulam a inovação e bloqueiam formas alternativas de capacitação que atendam às necessidades presentes e futuras da sociedade (InfoCapes, 2000c, p. 12).”

Segundo bibliografia da área, o modelo adotado pela CAPES considera o mestrado acadêmico, aquele que irá formar docentes e pesquisadores, não considerando as necessidades do mercado, profissionais que buscam na teoria soluções para problemas encontrados em grandes empresas.

Não restam dúvidas da importância da qualidade da pós-graduação; ela deve ser buscada e preservada no seu mais alto grau, mas sem limitar as condições e estímulos para ampliar e incorporar níveis crescentes de qualidade em todo o sistema de ensino superior, áreas do conhecimento, regiões e demais níveis de ensino (InfoCapes, 2000c).

O modelo de avaliação da pós-graduação tende para a preservação do “*status quo*” em contrapartida à mudança e inovação. Embora tenha havido reformulações, sua estrutura acaba sendo mantida. As adequações entre as mudanças que ocorreram na avaliação da CAPES e as transformações e demandas nos mostram um grande *gap* entre esses dois mundos. Uma questão destacada pela literatura é que os programas não são avaliados isoladamente: mestrado e doutorado. No caso, só conseguirão atingir conceitos maiores que “5” os programas que tiverem doutorado, para que possam partilhar recursos, infra-estrutura, reforçando que esses programas são mais maduros pelo fato de terem atingido um patamar superior com a implantação do doutorado (InfoCapes, 2000c).

Spagnolo (2000) assevera que avaliação da CAPES iniciou bem antes da maioria dos programas de pós-graduação que existem hoje, garantindo maior tranquilidade para a sua aceitação.

Provavelmente, esta é uma das razões pelas quais tais avaliações impostas pelo governo e apoiadas indiretamente pela sociedade (ou, ao menos, não repudiadas com suficiente vigor e articulação, nem mesmo no âmbito da comunidade acadêmica – foco maior de resistência) estão sendo assimiladas com relativa tranquilidade no Brasil. Bem mais traumática é a situação em países onde as instituições universitárias mantêm uma tradição quase milenar de defesa da bandeira da independência e da autonomia e vêm-se, de repente, obrigadas a abrir suas pesadas portas e deixar que avaliações vindas de fora ocupem suas ‘torres de marfim’ (Spagnolo, 2000, p. 7).

A avaliação do ensino superior despertou de forma particular o interesse dos governos, sendo vista como um meio de enfrentar as mudanças que estão ocorrendo diariamente: um instrumento indispensável para redesenhar políticas, para manter competitiva a qualidade da oferta, para alocar recursos, para garantir a credibilidade do sistema de ensino superior e ganhar o apoio dos vários setores da sociedade (Spagnolo, 2000).

Para Rocha (2000), o processo de avaliação é legítimo e essencial, assim como a CAPES no seu papel de instância avaliadora. Há pelo menos duas razões para avaliação. A primeira é prestar contas à sociedade, dando conhecimento aos candidatos sobre as limitações dos programas, cotejando-as com as suas propostas, tal como a CAPES sempre fez. A segunda é permitir a aprendizagem, isto é, discutir o desempenho de cada programa de acordo com suas propostas e realidades, ajustando rumos e processos.

Para Zancan (2002), na comunidade educacional o processo de avaliação é a busca incessante pela qualidade, e para que essa qualidade seja alcançada foram estabelecidas regras



mínimas que regem a pós-graduação. Porém, ainda de acordo com a autora a melhoria da avaliação ainda não conseguiu superar as dificuldades e o corporativismo, além de erros e desvios nos processos.

De acordo com Falcão (2002, p. 185), “os critérios atuais mostram sinais de desgaste: o desejado padrão de qualidade vem sendo atingido negativamente. Distorções se avolumam e parecem resultar, pelo menos em parte do esforço de obediência a critérios quantitativos, sem convicção (com muitas razões). Essa obediência já sugere aproximadamente limites indesejáveis (...)”

De acordo com o InfoCapes (2002a), surgem problemas relativos à forma como a CAPES realiza as avaliações: deficiências no conhecimento das características, necessidade e perspectivas de desenvolvimento dos cursos de mestrado profissional no país; inadequação das informações coletadas pela CAPES sobre a caracterização das propostas e condições de funcionamento dos cursos profissionais, visto que as informações são as mesmas para programas acadêmicos ou profissionais; todo o processo de avaliação da CAPES está voltado à produção científica e formação acadêmica; não considerando as especificidades de cada programas.

Ainda não há sistema de avaliação diferenciado para os programas acadêmicos ou profissionais, somente diretrizes a serem seguidas, conforme apresenta o InfoCapes, (2002a): a oferta de cursos acadêmicos não se constitui em requisito para a oferta de cursos de mestrado profissional; o mestrado acadêmico e o mestrado profissional, embora cumpram propostas diferenciadas de habilitação profissional, asseguram formação de igual nível e qualidade; a composição do quadro docente dos programas deve estar em consonância com as propostas dos cursos por estes oferecidos; a concepção e estrutura dos cursos devem expressar respostas adequadas às características e necessidades especiais de suas clientelas; as comissões formadas pela CAPES para avaliação de programas ou cursos profissionais deverão incluir, além de consultores acadêmicos, profissionais, pesquisadores ou não, com reconhecido desempenho no segmento de mercado de trabalho atendido pelo curso.

Neto (1999) coloca que a pós-graduação sempre trabalhou com a formação de recursos humanos de alto nível, voltados para a docência e a pesquisa. Embora o setor privado não exija títulos de mestrado e doutorado, esses conhecimentos estão sendo solicitados no dia-a-dia das empresas. Dessa forma as grandes universidades passaram a ser reconhecidas por seus cursos de mestrado e doutorados como forma de geração de conhecimento. Muitos fatores contribuíram para isso: a demanda social (empresarial, educacional, pessoal) por inovações; o controle que o Estado exerce sobre o orçamento das universidades públicas, não permitindo a expansão de novos cursos, assim as universidades partem para a verticalização do processo; os recursos são canalizados para a pós-graduação por meio de bolsas e manutenção das atividades de ensino e pesquisa; e o prestígio advindo dos programas melhor conceituados pela CAPES.

“Um dos êxitos desse sistema deve-se à montagem de um eficiente método de credenciamento, no qual se analisa não apenas a pertinência da abertura dos cursos mas suas condições acadêmicas de funcionamento, procurando detectar e sanar suas possíveis falhas”(Martins, 2002, p. 78).

Para Fischer (2003), existem alguns fatores de risco no mestrado profissional: permanência como um curso inovador, legitimidade para manter os índices de produtividade, sustentabilidade mantendo adequada a relação entre captação e uso de recurso, visibilidade para sustentar a imagem construída e reinvenção, pois os modelos de ensino são perecíveis.

## CONCLUSÃO

A pós-graduação brasileira, após um grande período de crescimento, está passando por restrições severas quanto à distribuição de verbas, o que contribui para a elaboração de estratégias diferenciadas em cada programa. No presente estudo, a análise da literatura da área, nos leva a consideração acerca da necessidade crescente de o Brasil possuir um sistema de pós-graduação nos padrões internacionais.

O modelo de pós-graduação desenvolvido pela CAPES nos anos 70 parece não conseguir manter os programas com o mesmo delineamento. Com todas as mudanças ocorridas na última década, a pós-graduação não poderia ficar alheia a esse processo; assim faz-se necessário que seja repensada a pós-graduação em todos os seus aspectos. Os programas de pós-graduação estão em situação difícil frente ao contexto nacional da educação: os investimentos cada vez menores e a cobrança tanto da comunidade, como da comunidade científica é grande e conduz à homogeneização de estratégias para assim tentar obter maiores recursos, sejam eles para a manutenção do programa, por meio de bolsas para os alunos, equipamentos, sejam para pesquisas e aperfeiçoamento de docentes, participações em congressos tanto nacionais como internacionais.

A avaliação da CAPES, embora seja um processo já reconhecido de sua importância, ainda pode-se dizer que em muitos programas não há conhecimento de todos os critérios, nem de como a avaliação influencia nos processos decisórios da atuação dos programas. Sendo assim, faz-se necessário repensar o processo de avaliação, bem como as políticas para o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALBACHEVSKY, E. A profissão acadêmica no Brasil. In: SCHMIDT, B. V.; OLIVEIRA, R. de; ARAGÓN, V. A. (Orgs). **Entre escombros e alternativas: ensino superior na América latina**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2000. p. 139-154.
- BOTOMÉ, S. P. Qualificação de cientistas e professores de nível superior para o desenvolvimento científico, tecnológico e universitário do país por meio de mestrados e doutorados descentralizados: avaliação de uma experiência, **Educação brasileira**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 49-77, jul./dez. 1998.
- BRAGA, M. M. Mestres e doutores formados no país em nove áreas: características dos titulados e aspectos da trajetória acadêmica. In: VELLOSO, J. (Org). **Formação no país ou no exterior? Doutores na pós-graduação de excelência**. Um estudo na bioquímica, engenharia elétrica, física e química no país. Brasília: Capes, 2002. p. 373-392.
- BRASIL. **Novas perspectivas para o sistema de ensino superior** – Capes – operacionalização e implantação do plano nacional de pós-graduação. Brasília: 1975.
- BRASIL. **Discussão da pós-graduação brasileira**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: CAPES, 1996, v. 1.
- BRASIL. Leis e Decretos. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DO 23/12/1996.
- CARVALHO, I. M. M. de. Motivações para a realização do mestrado. In: VELLOSO, J. (Org). **Formação no país ou no exterior? Doutores na pós-graduação de excelência**. Um estudo na bioquímica, engenharia elétrica, física e química no país. Brasília: Capes, 2002. p. 393-398.





- CÓRDOVA, R.; GUSSO, D. A.; LUNA, S. V. **A pós-graduação na América latina: o caso brasileiro**. Santa Maria: Editora da Universidade de S. Maria, 1986.
- FALCÃO, E. B. M. Pressões sobre a avaliação da CAPES. In: **InfoCapes**, Brasília, v. 10, n. 1. p. 184-185, 2002.
- FERNANDES, A. M. Por que e como avaliar. In: **InfoCapes**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 21-23, 1993.
- FIGUEIREDO, V. Universidade, C&T e Acadêmicos. In: SCHMIDT, B. V.; OLIVEIRA, R. de; ARAGÓN, V. A. (Orgs). **Entre escombros e alternativas: ensino superior na América latina**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2000. p. 229-235.
- FISCHER, T. Seduções e riscos: a experiência de mestrado profissional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 119-123, abr./jun. 2003.
- \_\_\_\_\_. **Boletim Informativo** v. 3, n. 1-2. Brasília CAPES, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Boletim Informativo** v. 3, n. 3. Brasília CAPES, 1995c.
- \_\_\_\_\_. **Boletim Informativo** v. 5, n. 2. Brasília CAPES, 1997b.
- \_\_\_\_\_. **Boletim Informativo** v. 6, n. 1. Brasília CAPES, 1998a.
- \_\_\_\_\_. **Boletim Informativo** v. 6, n. 2. Brasília CAPES, 1998b.
- \_\_\_\_\_. **Boletim Informativo** v. 6, n. 3. Brasília CAPES, 1998c.
- \_\_\_\_\_. **Boletim Informativo** v. 6, n. 4. Brasília CAPES, 1998d.
- \_\_\_\_\_. **Boletim Informativo** v. 7, n. 4. Brasília CAPES, 1999d.
- \_\_\_\_\_. **Boletim Informativo** v. 8, n. 3. Brasília CAPES, 2000c.
- \_\_\_\_\_. **Boletim Informativo** v.10, n. 1. Brasília CAPES, 2002a.
- LEITE, D. Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org). **A educação superior**. Brasília: CAPES, 2002, p. 43-65.
- MARTINS, C. B. A formação do sistema nacional da pós-graduação. In: SOARES, M. A. S. (Org): **A Educação superior**. Brasília: CAPES, 2002. p. 70-106.
- NETO, W. G. Rumos da pós-graduação brasileira: geração de conhecimento, formação de pessoal e abertura de novos cursos. **Educação e filosofia**, Brasília, v. 13 n. 25, p. 231-259, jan./jun. 1999.
- PAULA, M. C. S. A base qualis e sua utilização no projeto de inserção. In: **Formação no país ou no exterior? Doutores na pós-graduação de excelência**. Um estudo na bioquímica, engenharia elétrica, física e química no país. Brasília: Capes, 2002. p. 215-237.
- ROCHA, I. O “ecologicamente correto” na pós-graduação brasileira. In: **InfoCapes**, Brasília, v. 8, n. 3, p. 59-63, 2000.
- RUAS, R. Mestrado executivo, formação gerencial e a noção de competências: provocações e desafios, In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001, 1. CD- ROM.
- RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 55-63, abr./jun. 2003.
- SAUL, A. M.; ABRAMOWICZ, M. avaliação da pós-graduação: superamos os limites? **Educação brasileira**, Brasília, v. 19, n. 38, p. 111-119, jan./jul. 1997.
- SPAGNOLO, F. Avaliação do ensino superior: dez lições da Inglaterra. In: **InfoCapes**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 6-44, 2000.
- VELLOSO, J.; VELHO, L. **Mestrandos e doutorandos no país**. Trajetórias de formação. Brasília: Capes, 2001.



VESSURI, H. M. C. Acadêmico Empresários: por que e como alguns professores trabalham com o setor produtivo a partir do meio acadêmico. In: PAIVA, V. (org). **Dilemas do ensino superior na América latina**. Campinas, Papyrus, 1994. p. 79-143.

ZANCAN, G. Avaliação em busca da perfeição. In: **InfoCapes**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 183-184, 2002.