

Estudos sobre a Pós-graduação

A Pós-graduação no Brasil – problemas e perspectivas

DOCUMENTO
DE TRABALHO
8/96

Eunice Ribeiro Durham

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - MEC

NUPES

Núcleo de Pesquisas
sobre Ensino Superior

Universidade de São Paulo

NUPES

**Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior
da Universidade de São Paulo**

ESTUDOS SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO

Documento de Trabalho 8/96

A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL - PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

Eunice Ribeiro Durham
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - MEC
Pesquisadora do NUPES

Inscritas na crise sócio-econômica que caracteriza o panorama atual da América Latina, as imensas deficiências de nosso sistema educacional constituem, ao mesmo tempo, causa e consequência da situação em que nos encontramos. E, ainda, um entrave à sua superação.

A situação é particularmente grave porque precisamos enfrentar os novos desafios que se colocam hoje para os sistemas educacionais do mundo todo, sem termos ainda resolvido aqueles solucionados, há muito tempo, pelos países desenvolvidos, como a universalização de uma educação de boa qualidade e a institucionalização da pesquisa científica nas universidades.

Estes, justamente, são os segmentos que constituem os suportes necessários para realizar as transformações do sistema produtivo, hoje dependente da capacidade de inovar tecnologicamente e da disponibilidade de recursos humanos altamente qualificados para produzi-las, gerí-las e operá-las.

A dificuldade essencial reside, portanto, em poder resolver, simultaneamente, os problemas que se colocam nos dois extremos do sistema educativo: a base e o topo. E como as demandas em relação a ambos são igualmente urgentes e necessárias, é impossível pensar de um modo simplista, atendendo apenas um segmento sem uma visão compreensiva das necessidades do sistema em seu conjunto.

I. Situação Atual

Neste quadro geral, a pós-graduação brasileira constitui o setor mais bem sucedido de todo o sistema e isto deve ser considerado como uma conquista a ser preservada. E, exatamente por ser uma importante conquista, convém analisar as razões deste fato, assim como as potencialidades e limitações do sistema de pós-graduação para transformar o conjunto do sistema.

O êxito de que estamos tratando é um tanto surpreendente, especialmente quando se considera que resultou de um esforço iniciado há pouco mais de um quarto de século, num sistema universitário marcado por severas deficiências. Logrou-se estabelecer, neste curto

* Apresentado no Seminário Internacional sobre Tendências da Pós-Graduação - NUPES/CAPES, Brasília, 10-11 de julho, 1991. Com a colaboração da equipe técnica da CAPES.

** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - MEC e pesquisadora do NUPES.

lapso de tempo, cursos de mestrado e doutorado de bom nível em praticamente todas as áreas de conhecimento. E nesses cursos se concentra quase toda a capacidade de pesquisa que se construiu no Brasil e da qual depende a formação de pesquisadores e a qualificação de docentes.

Deste modo, embora a pós-graduação constitua um setor restrito e esteja muito desigualmente distribuída entre as instituições de ensino superior, ela representa o que nelas há de melhor e constitui a base necessária para seu próprio aperfeiçoamento.

Os dados disponíveis - coletados de modo mais sistemático desde 1976 - mostram que houve um crescimento razoavelmente consistente. Iniciando em um patamar modesto, no início dos anos setenta, o subsistema de pós-graduação cresceu aceleradamente nessa década, praticamente estacionou ao longo dos oitenta e parece voltar a se expandir nos anos mais recentes (Quadro 1).

Quadro 1 - Ensino de pós-graduação: evolução do número de cursos, do alunado e dos titulados, por nível, entre 1976 e 1989.

Anos	Cursos			Alunos Vinculados			Titulados		
	Mestrado	Doutorado	Total	Mestrado	Doutorado	Total	Mestrado	Doutorado	Total
1976	561	200	761	24.190	2.041	26.231	2.199	188	2.387
1977	618	219	837	28.546	2.977	31.523	2.907	316	3.223
1978	684	235	899	30.109	3.522	33.631	3.885	376	4.261
1979	703	252	955	32.330	3.971	36.300	4.003	465	4.468
1980	726	277	1.003	34.550	4.419	38.969	4.121	554	4.675
1981	736	285	1.021	35.409	5.709	41.118	3.952	551	4.502
1982	760	301	1.061	36.268	6.999	43.267	3.782	547	4.329
1983	777	314	1.091	37.351	6.564	43.915	3.968	587	4.555
1984	792	333	1.125	37.985	7.151	45.136	3.657	628	4.285
1985	820	346	1.166	37.943	7.871	45.814	3.802	720	4.522
1986	829	353	1.182	37.825	8.627	46.452	3.830	743	4.373
1989	951	428	1.379	36.382	10.122	46.504	5.040	997	6.037

Fonte: CAPES/CGA/DEM

Nota: Dados ajustados para 1979-82

Em 1989, havia 1.400 cursos, os quais atenderam 46 mil alunos e formaram, nesse ano, cinco mil titulados. Este conjunto se insere num sistema de ensino superior com 4.300 cursos de graduação, 460 mil vagas iniciais, 1,5 milhão de matrículas e cerca de 230 mil graduados/ano. Além disso, sua distribuição por áreas de conhecimento, e entre as ciências básicas e aplicadas e ramos de formação profissional, mostra um equilíbrio muito mais razoável do que a do ensino de graduação (ver Quadro 2 e 2A). Neste, ao contrário, apenas três cursos - Administração, Direito e Pedagogia - concentram quase 30,0% de todo o alunado (438 mil estudantes) e a área de humanidades absorve a imensa maioria, com 65,0% do alunado e 68,3% das conclusões de cursos (ver Quadro 3 e 3A).

Quadro 2 - Pós-graduação: Cursos existentes e corpo docente por natureza do vínculo, segundo áreas de conhecimento - 1989.

Áreas de Conhecimento	Número de Unidades								Alunos Vinculados		
	Total de programas	Total	Mes-trado	Douto-rado	Total	Perma-nentes	Visi-tantes	Partici-pantes	Mes-trado	Douto-rado	Total
Exatas	131	194	131	63	4.173	3.072	367	734	4.188	1.873	6.061
Biológicas	112	172	110	62	3.541	2.235	128	1.178	2.880	1.464	4.344
Engenharias	95	141	95	46	2.496	1.898	101	497	5.436	1.287	6.723
Saúde	225	349	219	130	6.638	4.288	228	2.122	4.370	1.342	5.712
Agro-Industriais	113	143	111	32	4.093	2.720	149	1.224	3.203	701	3.904
Prof. Sociais	91	113	90	23	3.085	2.116	86	883	5.985	1.175	7.160
Humanas	144	185	142	43	3.360	2.499	166	695	8.045	1.477	9.522
Letras	53	82	53	29	1.164	938	101	125	2.275	803	3.078
Total Geral	964	1.379	951	428	28.550	9.766	1.326	7.458	36.382	10.122	46504

Fonte: CAPES/CGA/DEM

Quadro 2A - Pós-graduação: cursos existentes e corpo docente por natureza do vínculo, segundo áreas de conhecimento - 1989 (em percentuais).

Áreas de Conhecimento	Número de Unidades				Corpo Docente				Alunos Vinculados		
	Total de Programas	Cursos			Total	Vínculo			Mes-trado	Douto-rado	Total
		Total	Mes-trado	Douto-rado		Perma-nentes	Visi-tantes	Partici-pantes			
Exatas	13,6	14,1	13,8	14,7	14,6	15,5	27,7	9,8	11,5	18,5	13,0
Biológicas	11,6	12,5	11,6	14,5	12,4	7,9	9,7	15,8	7,9	14,5	9,3
Engenharias	9,9	10,2	10,0	10,7	8,7	14,9	7,6	6,7	14,9	12,7	14,5
Saúde	23,3	25,3	23,0	30,4	23,3	12,0	17,2	28,5	12,0	13,3	12,3
Agro-indústrias	11,7	10,4	11,7	7,5	14,3	13,8	11,2	16,4	8,8	6,9	8,4
Prof.Sociais	9,4	8,2	9,5	5,4	10,8	10,7	6,5	11,8	16,5	11,6	15,4
Humanas	14,9	13,4	14,9	10,0	11,8	12,6	12,5	9,3	22,1	14,6	20,5
Letras	5,5	5,9	5,6	6,8	4,1	4,7	7,6	1,7	6,3	7,9	6,6
Total Geral	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: CAPES/CGA/DEM

Quadro 3 - Ensino superior - Graduação: conclusões de cursos em 1988 e matrículas em 1989, por áreas de conhecimento, segundo a dependência administrativa das IES.

Áreas de Conhecimento	Federal		Estadual		Municipal		Particular		Total	
	Conclu- sões	Matrí- culas	Conclu- sões	Matrí- culas	Conclu- sões	Matrí- culas	Conclu- sões	Matrí- culas	Conclu- sões	Matrí- culas
Todas as Instituições										
C. Exatas	2.411	26.602	2.944	24.067	1.44	9.804	13.281	78.287	20.076	138.76
C. Biológicas	783	6.454	387	3.585	116	361	1.277	9.492	2.563	19.892
Engenharias	4.602	45.947	2.305	21.894	244	3.645	7.519	76.530	14.670	148.016
C. Saúde	9.808	57.964	4.347	25.459	1.258	6.208	14.204	85.314	29.617	174.945
C. Agrárias	3.228	23.858	935	8.293	336	2.630	632	8.092	5.131	42.873
C. Sociais Aplicadas	11.177	84.104	4.857	44.713	3.381	30.870	58.463	429.331	77.878	589.018
C. Humanas	6.182	44.526	6.497	43.126	2.935	15.613	40.001	177.999	55.615	281.264
Ling.Letras e Artes	3.178	25.781	2.569	22.326	1.195	6.303	14.545	66.876	21.487	121.286
Ciclo Básico		47		234				2.596		2.850
Total	41.369	315.283	24.841	193.697	10.905	75.434	149.922	934.49	227.037	1.518.904
Universidades	2.346	26.117	1.695	16.961	395	2.33	4.79	33.113	9.226	78.521
C. Exatas	783	6.389	348	3.279	69	129	641	5.459	1.841	15.256
C.Biológicas	3.859	40.212	1.569	14.610	176	2.783	3.93	42.929	9.534	100.534
Engenharia	9.168	54.861	3.307	18.963	413	1.99	6.137	37.890	19.025	113.704
C. Saúde	3.021	21.071	910	8.030	112	607	307	4.083	4.350	33.791
C. Agrárias	11.096	83.371	3.411	31.659	1.114	9.847	19.69	156.055	35.311	280.932
C. Sociais	6.110	43.831	3.375	28.205	532	3.058	10.766	56.335	20.783	131.429
Ling.Letras e Artes	3.177	25.636	1.236	14.196	130	920	4.203	19.928	8.746	60.68
Ciclo Básico		47		234				897		1.178
Total	39.560	301.535	15.851	136.137	2.941	21.664	50.464	356.689	108.816	816.025

Fonte: MEC/CPS/CIP

Quadro 3 A- Ensino superior - raduação: Conclusões de cursos em 1988 e matrículas em 1989, por áreas de conhecimento, segundo a dependência administrativa das IES, (percentuais por D.A.).

Áreas de Conhecimento	Federal		Estadual		Municipal		Particular		Total	
	Conclu- sões	Matrí- culas	Conclu- sões	Matrí- culas	Conclu- sões	Matrí- culas	Conclu- sões	Matrí- culas	Conclu- sões	Matrí- culas
Todas as Instituições										
C. Exatas	5,8	8,4	11,9	12,4	13,2	13,0	8,9	8,4	8,8	9,1
C. Biológicas	1,9	2,0	1,6	1,9	1,1	0,5	0,9	1,0	1,1	1,3
Engenharias	11,1	14,6	9,3	11,3	2,2	4,8	5,0	8,2	6,5	9,7
C. Saúde	23,7	18,4	17,5	13,1	11,5	8,2	9,5	9,1	13,0	11,5
C. Agrárias	7,8	7,6	3,8	4,3	3,1	3,5	0,4	0,9	2,3	2,8
C. Sociais Aplicadas	27,0	26,7	19,6	23,1	31,0	40,9	39,0	45,9	34,3	38,8
C. Humanas	14,9	14,1	26,2	22,3	26,9	20,7	26,7	19,0	24,5	18,5
Ling. Letras e Artes	7,7	8,2	10,3	11,5	11,0	8,4	9,7	7,2	9,5	8,0
Ciclo Básico	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Universidades	5,9	8,7	10,7	12,5	13,4	10,8	9,5	9,3	8,5	9,6
C. Exatas	2,0	2,1	2,2	2,4	2,3	0,6	1,3	1,5	1,7	1,9
C. Biológicas	9,8	13,3	9,9	10,7	6,0	12,8	7,8	12,0	8,8	12,3
Engenharia	23,2	18,2	20,9	13,9	14,0	9,2	12,2	10,6	17,5	13,9
C. Saúde	7,6	7,0	5,7	5,9	3,8	2,8	0,6	1,1	4,0	4,1
C. Agrárias	28,0	27,6	21,5	23,2	37,9	45,5	39,0	43,8	32,5	34,4
C. Sociais	15,4	14,5	21,3	23,3	18,1	14,1	21,3	15,8	19,1	16,1
Ling. Letras e Artes	8,0	8,5	7,8	20,7	4,4	4,2	8,3	5,6	8,0	7,4
Ciclo Básico	0,0	0,0	0,0	10,4	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: MEC/CPS/CIP

Quadro 4 - Ensino de Pós-Graduação: Alunos vinculados e titulados, por nível e área de conhecimento, segundo a dependência administrativa - 1989 (em percentuais).

Áreas de Conhecimentos	Alunos								Titulados							
	Federais		Estaduais		Particulares		Total		Federais		Estaduais		Particulares		Total	
	Mes- trado	Douto- rado	Mes- trado	Douto- rado	Mes- trado	Douto- rado	Mes- trado	Douto- rado	Mes- trado	Douto- rado	Mes- trado	Douto- rado	Mes- trado	Douto- rado	Mes- trado	Douto- rado
Exatas	81,1	70,6	17,7	27,4	1,2	2,0	100,0	100,0	80,9	68,8	17,2	30,2	1,9	1,0	100,0	100,0
Biológicas	56,4	41,4	41,0	58,4	2,6	0,1	100,0	100,0	62,8	34,9	36,4	65,1	0,8	0,0	100,0	100,0
Engenharias	61,6	41,6	29,5	53,6	8,9	4,7	100,0	100,0	55,6	20,0	32,2	78,0	12,2	2,0	100,0	100,0
Saúde	59,1	40,3	34,0	57,5	6,8	2,2	100,0	100,0	63,8	41,7	33,9	57,6	2,3	0,7	100,0	100,0
Agroindustriais	69,0	37,8	30,7	62,2	0,3	0,0	100,0	100,0	68,2	21,2	31,8	78,8	0,0	0,0	100,0	100,0
Sociais	45,4	24,2	22,7	54,6	32,0	1,2	100,0	100,0	42,3	10,9	26,8	77,2	31,0	12,0	100,0	100,0
Humanas	40,7	14,8	26,0	57,8	33,3	27,4	100,0	100,0	44,7	12,5	23,8	63,9	31,5	23,6	100,0	100,0
Letras	47,1	25,5	37,7	61,6	15,3	12,9	100,0	100,0	45,6	26,8	34,4	50,0	19,9	23,2	100,0	100,0
Total das Áreas	58,5	44,0	27,5	48,7	14,0	7,4	100,0	100,0	61,9	38,5	27,5	56,5	10,6	5,0	100,0	100,0

Fonte: CAPES/CGA/DEM

Ademais, é preciso realçar outra diferença importante. Num sistema de ensino superior amplamente dominado, em termos quantitativos, por instituições privadas - que detêm 61,5% das matrículas e dois terços dos egressos - a pós-graduação se concentra maciçamente em universidades públicas (Quadro 4).

A avaliação dos cursos de pós-graduação, a seu turno, revela ter havido, nestes últimos anos, uma evidente consolidação de base inicial e sensível melhoria de sua qualidade. Cursos com conceitos “A” e “B” que representavam 52,0% dos existentes em 1979; dez anos depois, situavam-se nestes níveis 77,0% dos mestrados e nada menos de 87,5% dos doutorados (Quadros 5 e 5A). Embora os critérios nela adotados não permitam comparações precisas com os cursos existentes no exterior, há indicações seguras de que muitos dos nossos cursos de nível “A” são internacionalmente competitivos.

Quadro 5 - Avaliação CAPES: conceitos atribuídos aos cursos, segundo áreas de conhecimento - 1989 RESUMO.

Área de Conhecimento	Números de Cursos															
	A	B	C	D	E	SC	SA	Total	A	B	C	D	E	SC	SA	Total
Artes																
M	1	2	1	1	0	0	0	5	20,0	40,0	20,0	20,0	0,0	0,0	0,0	100,0
D	1	0	0	0	0	0	0	1	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Exatas																
M	50	33	21	0	2	10	8	124	40,3	26,6	16,9	0,0	1,6	8,1	6,5	100,0
D	22	24	1	1	3	7	2	60	36,7	40,0	1,7	1,7	5,0	11,7	3,3	100,0
Biológicas																
M	20	15	9	2	0	3	1	50	40,0	30,0	18,0	4,0	0,0	6,0	2,0	100,0
D	9	4	7	1	0	1	1	23	39,1	17,4	30,4	4,3	0,0	4,3	4,3	100,0
Fisiológicas																
M	25	12	8	4	0	7	2	58	43,1	20,7	13,8	6,9	0,0	12,1	3,4	100,0
D	16	8	1	1	1	5	0	32	50,0	25,0	3,1	3,1	3,1	15,6	0,0	100,0
Humanas																
M	64	74	31	6	4	32	5	216	29,6	34,3	14,4	2,8	1,9	14,8	2,3	100,0
D	39	16	9	1	0	8	0	73	53,4	21,9	12,3	1,4	0,0	11,0	0,0	100,0
Engenharias																
M	39	22	18	5	1	10	2	97	40,2	22,7	18,6	5,2	1,0	10,3	2,1	100,0
D	13	17	3	1	1	14	1	50	26,0	34,0	6,0	2,0	2,0	28,0	2,0	100,0
Agroindustriais																
M	46	38	17	4	0	8	3	116	39,7	32,8	14,7	3,4	0,0	6,9	2,6	100,0
D	14	8	0	0	0	11	1	34	41,2	23,5	0,0	0,0	0,0	32,4	2,9	100,0
Prof. Sociais																
M	22	19	13	5	2	1	3	65	33,8	29,2	20,0	7,7	3,1	1,5	4,6	100,0
D	5	5	1	0	0	1	0	12	41,7	41,7	8,3	0,0	0,0	8,3	0,0	100,0
Prof. da Saúde																
M	72	65	19	8	2	28	11	205	35,1	31,7	9,3	3,9	1,0	13,7	5,4	100,0
D	53	32	7	1	1	26	6	126	42,1	25,4	5,6	0,8	0,8	20,6	4,8	100,0
Total																100,0
M	339	280	137	35	11	99	35	936	36,2	29,9	14,6	3,7	1,2	10,6	3,7	
D	172	114	29	6	6	73	11	411	41,8	27,7	7,1	1,5	1,5	17,8	2,7	100,0

Fonte: CAPES/CGA/DAA

Quadro 5A - Avaliação CAPES: conceitos atribuídos aos cursos, segundo áreas e regiões - evolução recente. RESUMO.

Área de Conhecimento	Números de Cursos								Percentuais							
	A	B	C	D	E	SC	SA	Total	A	B	C	D	E	SC	SA	Total
Artes																
M	0,0	40,0	0,0	0,0	0,0	40,0	20,0	100,0	20,0	40,0	20,0	20,0	0,0	0,0	0,0	100,0
D	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Exatas																
M	41,3	30,3	9,2	2,8	1,8	13,8	0,9	100,0	40,3	26,6	16,9	0,0	1,6	8,1	6,5	100,0
D	36,4	36,4	7,3	0,0	1,8	14,5	3,6	100,0	36,7	40,0	1,7	1,7	5,0	11,7	3,3	100,0
Biológicas																
M	40,0	18,9	24,4	3,3	2,2	8,9	2,2	100,0	41,7	25,0	15,7	5,6	0,0	9,3	2,8	100,0
D	44,7	25,5	17,0	4,3	2,1	4,3	2,1	100,0	45,5	21,8	14,5	3,6	1,8	10,9	1,8	100,0
Humanas																
M	38,4	32,4	13,5	4,9	3,2	4,3	3,2	100,0	29,6	34,3	14,4	2,8	1,9	14,8	2,3	100,0
D	54,9	19,7	9,9	1,4	0,0	12,7	1,4	100,0	53,4	21,9	12,3	1,4	0,0	11,0	0,0	100,0
Engenharias																
M	40,9	19,3	21,6	5,7	2,3	9,1	1,1	100,0	40,2	22,7	18,6	5,2	1,0	10,3	2,1	100,0
D	18,6	41,9	7,0	2,3	7,0	20,9	2,3	100,0	26,0	34,0	6,0	2,0	2,0	28,0	2,0	100,0
Agroindústrias																
M	42,0	33,0	13,0	5,0	0,0	6,0	1,0	100,0	39,7	32,8	14,7	3,4	0,0	6,9	2,6	100,0
D	39,3	32,1	3,6	0,0	0,0	25,0	0,0	100,0	41,7	23,5	0,0	0,0	0,0	32,4	2,9	100,0
Prof. Sociais																
M	33,3	21,7	16,7	13,3	1,7	11,7	1,7	100,0	33,8	29,2	20,0	7,7	3,1	1,5	4,6	100,0
D	35,7	42,9	7,1	7,1	0,0	7,1	0,0	100,0	41,7	41,7	8,3	0,0	0,0	8,3	0,0	100,0
Prof. da Saúde																
M	37,6	36,5	14,8	0,5	0,0	7,4	3,2	100,0	35,1	31,7	9,3	3,9	1,0	13,7	5,4	100,0
D	42,4	34,3	5,1	1,0	1,0	14,1	2,0	100,0	42,1	25,4	5,6	0,8	0,8	20,6	4,8	100,0
Total																
M	38,9	29,5	15,4	4,1	1,6	8,2	2,3	100,0	36,2	29,9	14,6	3,7	1,2	10,6	3,7	100,0
D	40,8	31,8	8,1	1,7	1,7	14,0	2,0	100,0	41,8	27,7	7,1	1,5	1,5	17,8	2,7	100,0

Fonte: CAPES/CGA/DAA

Em face disto, cabe indagar quais são as características institucionais desse sistema e como foi logrado este êxito no setor universitário público, apesar de ele viver uma crise profunda que parece agravar-se justamente ao longo do período em que a pós-graduação se expandiu e se consolidou.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil não derivou de um processo espontâneo de crescimento da produção científica e do aperfeiçoamento da formação de seus quadros, mas de uma política deliberada do Estado. Esta política obedecia a uma decisão explícita, por parte do Governo militar recém-estabelecido, de disciplinar e orientar o ensino superior no País, que culmina com a ampla reforma universitária implantada a partir de 1968. Seu escopo é a modernização do ensino superior nos quadros do projeto de desenvolvimento econômico adotado.

Até aí, vigorava um modelo de ensino superior concebido nos anos trinta e que tentara conciliar duas tendências diversas: a tradicional, assentada nas velhas escolas destinadas à formação de profissionais liberais, ao estilo das *Grandes Écoles* francesas, e uma inovadora, voltada para a transformação da universidade num centro de pesquisa científica nos moldes de *Research Universities* norte americanas. O projeto original previra a instituição de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras como lugar privilegiado para abrigar essa nova visão de ciência e de atividade científica. No entanto, isto nunca chegou a ser realizado plenamente, em virtude da dominância adquirida pelo meio mais tradicional daquele modelo. Apenas na Universidade de São Paulo o modelo se implantou e se consolidou de forma mais ampla.

Nas demais a tradição de pesquisa acabou se desenvolvendo em áreas e unidades esparsas, fortemente dependentes da persistência de núcleos estáveis de professores estrangeiros e/ou de brasileiros formados no exterior, que aí estabeleciam novos sistemas de trabalho e de reprodução de quadros.

No conjunto do País, as universidades foram sendo criadas e expandidas pela simples agregação de escolas profissionais antes existentes e por algumas novas que se formavam no mesmo molde. Em geral, suas instalações eram deficientes e seus professores eram improvisadamente formados, sem treinamento em pesquisa, e tendiam simplesmente a reproduzir os currículos tradicionais das antigas escolas de formação de profissionais liberais.

Nesse contexto, as reformas da década de sessenta podem ser vistas como medidas para a eliminação dos componentes tradicionais desse modelo. E exatamente um de seus pilares fundamentais assentava na institucionalização e consolidação das funções de pesquisa e em sua integração às funções de ensino por meio da pós-graduação.

Desde o documento básico com que se inicia a institucionalização, regulamentação e implantação da pós-graduação - o parecer nº 977, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, datado de 3 de dezembro de 1965 e de que foi relator o Conselheiro Newton Sucupira - este nexos estava claramente delineado. Seu texto explicita “três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração do sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa de nosso ensino

superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.”

Na verdade, permeia todo o Parecer a idéia mais geral de que só com a pós-graduação seria possível institucionalizar a pesquisa nas universidades: “Em nosso entender, um programa eficiente de estudos de pós-graduação é condição básica para se conferir à nossa Universidade um carácter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de Ciência e de Cultura.

Dois outros aspectos do Parecer, no entanto, devem ser salientados: a separação das modalidades de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, e, nesta última, a distinção entre cursos de mestrado e de doutorado.

Foram para esses cursos - ao levarem à obtenção de títulos de Mestre e de Doutor - que se voltaram prioritariamente as atenções do legislador e é deles que se esperava a grande renovação da universidade como centro de produção científica.

Neste caso, é explicitamente seguido o modelo norte-americano. Segundo a própria expressão de Sucupira: “O Mestrado possui significado próprio como grau terminal para aqueles que, desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuem vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa de que o PhD deve ser o atestado.”

O Doutorado, nos moldes norte-americanos, constitui, na interpretação do legislador, o cerne da pós-graduação. A orientação é no sentido de aliar uma sólida formação acadêmica através de cursos regulares e estudos independentes, avaliado em exames gerais em áreas específicas do conhecimento, tudo isso coroado pela pesquisa e elaboração de tese. É dessa formação que se espera a revolução no ensino superior, com a constituição de núcleos de cientistas bem treinados e preparados.

Embora nem sempre bem notado, esta conceituação também diferencia o doutorado em pesquisa e o doutorado profissional, tal como o faz com o mestrado. E a não observância dessa orientação tem criado problemas e dificuldades muito sérias em áreas como Medicina, Arquitetura, Engenharias e Artes, onde muitas vezes, se toma um por outro.

Regulamentada a pós-graduação e, posteriormente, implantada a reforma universitária, cursos e programas começam a instalar-se em diferentes regiões do País, ao mesmo tempo em que o Estado foi ampliando e aperfeiçoando seus instrumentos de estímulos e controles.

Dentre eles, um dos mais influentes foi a articulação entre obtenção de títulos de Mestre e Doutor e ascensão na carreira docente, que, associado ao estabelecimento de um amplo sistema de bolsas de estudos para capacitação docente, estimulou fortemente a demanda

em toda a primeira fase de implantação do sistema. Em linhas gerais, este sistema de estímulos e controles assenta-se hoje nos seguintes instrumentos:

- a) um processo de credenciamento que convalida o funcionamento dos cursos e os títulos por eles conferidos, com base na avaliação da estrutura, competência docente e produção científica dos programas;
- b) um sistema de avaliação periódica da estrutura e desempenho de cada curso em sua respectiva área e entre as diferentes áreas;
- c) um sistema de bolsas de estudos no país e de financiamento de programas que alimenta os cursos existentes;
- d) um sistema de bolsas de estudo no exterior;
- e) um sistema de fomento, garantindo recursos para a manutenção dos cursos e para a realização de pesquisas.

Incumbe à CAPES coordenar a operação do sistema de avaliação e subsidiar o Conselho Federal de Educação no processo de credenciamento. Os sistemas de bolsas de estudo de pós-graduação são compartilhados entre a CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Estas agências e mais a empresa pública - Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) - operem distintas linhas de financiamento aos programas de pós-graduação e pesquisa. Além disso, em nível estadual, outras agências de apoio à pesquisa complementam estas ações.

Os sistemas de atribuição de bolsas de estudo para cursos de pós-graduação no país - de responsabilidade tanto da CAPES como do CNPq - alcançaram um porte notável, atendendo cerca de 26 mil estudantes em 1990. A CAPES distribui perto de 16 mil delas. Ao longo do tempo, este mecanismo evoluiu das concessões feitas individualmente a estudantes ou a seus orientadores, para um método de repasse, às universidades, de quotas destinadas a cada curso de pós-graduação e dimensionadas de acordo com os resultados da avaliação. Adicionalmente, a CAPES mantém um pequeno número de bolsas para alunos de graduação visando promover a qualidade acadêmica.

Paralelamente a este, a CAPES opera, ainda, um programa por meio do qual se concedem quotas de bolsas às universidades para enviar seus docentes a cursos de mestrado e doutorado de níveis "A" e "B" em outras instituições no País. Deste modo, enquanto a distribuição de bolsas a estudantes tende a favorecer as universidades e cursos de melhor nível, este propicia a qualificação de pessoal docente das instituições nas quais a pós-graduação e a pesquisa ainda não estão suficientemente firmadas. Esta combinação é particularmente importante porque cria um instrumento para utilizar o sistema existente no sentido de elevar a qualificação média dos docentes do conjunto das universidades.

O CNPq, a seu turno, mantém um sistema de bolsas de iniciação científica, destinado a estimular a vinculação de alunos de graduação a projetos de pesquisa, que também opera como forma de preparação e encaminhamento desses alunos para a pós-graduação.

A concessão de bolsas de estudo no exterior, em ambas as instituições, segue outra sistemática: os candidatos apresentam individualmente seus projetos e as bolsas são concedidas após avaliação e seleção procedidas por comitês recrutados pelas agências entre a comunidade científica. Nestes casos, as prioridades são para o doutoramento em áreas nas quais não haja possibilidade de obtenção de uma formação equivalente no Brasil e em instituições no exterior que se destaquem pela qualidade da formação ofertada.

Diversificando esta linha, a CAPES introduziu recentemente, uma ação direcionada às instituições, atribuindo quotas de bolsas sanduíche no exterior aos cursos com nível "A" e "B".

Auxílios financeiros para variadas necessidades dos programas são também concedidos por ambas as instituições. No caso da CAPES é visando exclusivamente o fortalecimento infra-estrutural e operacional dos programas de formação pós-graduada e tem um carácter marcadamente institucional: os auxílios e financiamentos são atribuídos às instituições. Por outro lado, o CNPq - tanto como a FINEP - tem em mira, fundamentalmente, os projetos de pesquisa e os pesquisadores.

Este conjunto de mecanismos de estímulo e sua articulação entre as agências responde por uma das razões do êxito da pós-graduação. Logrou-se pela integração desses instrumentos de incentivos a programas permanentes de formação, relativamente abrigados de injunções políticas imediatistas, uma coerência de ação que não ocorreu em nenhum outro campo da política educacional.

Há, ainda, outra dimensão destas políticas de incentivos que não sucede nos demais níveis de ensino: sua estreita associação com o sistema de avaliação. No CNPq os projetos a serem apoiados são selecionados por comitês de consultores, como, aliás, é freqüente em agências deste tipo em vários países. No Brasil, foi-se adiante: desde a década de setenta, instituiu-se na CAPES um sistema de avaliação de cursos, baseando em comissões de consultores *ad hoc*, cujos resultados regulam o fluxo de recursos de apoio concretizado em bolsas de estudos e auxílios financeiros institucionais para custeio e capital.

A implantação desse sistema de avaliação representou uma inovação fundamental na condução de políticas educacionais no Brasil: ele substituiu os antigos sistemas de controle baseados em cumprimento de regulamentações formais e tentativas esporádicas de fiscalização - geralmente insatisfatória - por aferições recorrentes de desempenho e de qualidade dos resultados alcançados. A eficácia de novo sistema reside no fato de que os critérios adotados pela avaliação, as recomendações e os conceitos por ela emitidos sobre os cursos sinalizam, de modo claro e coerente, as direções em que eles devem seguir. Ao balizar os mecanismos de incentivos, eles efetivam uma pressão continuada para que caminhem no sentido desejado.

Em seu conjunto, este amplo leque de incentivos funciona satisfatoriamente na medida em que cobre, simultaneamente, as necessidades de formação, a manutenção dos cursos, o investimento em infra-estruturas e o custeio das pesquisas.

Entretanto, nestes últimos anos, conquanto o sistema de bolsas tenha se expandido, os recursos destinados a infra-estrutura e custeio das instituições e dos projetos de pesquisa sofreram drásticas reduções, provocando um sério desequilíbrio nesse sistema, que precisa ser urgentemente corrigido.

No caso da CAPES, por exemplo, as verbas destinadas ao fomento que representavam 35,0% de seu orçamento total, foram reduzidas a não mais do que 9,0% montante inicial das autorizações orçamentais. Além disso, como sua efetivação está sujeita a contingenciamentos, os gastos efetivos nesta linha dificilmente alcançarão, em 1991, 2,0% dos dispêndios totais da agência, tal como já ocorreu no ano anterior.

II. Problemas e Perspectivas

Esta imagem, em geral positiva, do desenvolvimento recente da pós-graduação no Brasil deve, contudo, ser temperada com uma análise objetiva de suas deficiências e lacunas. E, desde logo, cabe indagar até que ponto ele permitiu alcançar os objetivos maiores das políticas de educação que lhe deram origem. Duas ordens de conseqüências precisam ser examinadas: as que se referem à organização do sistema e ao seu desempenho.

Não se deve esquecer de que o desenvolvimento da pós-graduação constituiu uma série de compromissos entre os interesses e tradições dos grupos dominantes nas universidades e projeto governamental, explicitado na legislação e nos incentivos. A pós-graduação é moldada pela ação do Estado, mas sofre deformações profundas que ora enriquecem, ora empobrecem as determinações dos planejadores.

Três aspectos deste desenvolvimento devem ser observados já de início. O primeiro situa-se na excessiva vinculação da pesquisa à pós-graduação. Embora a política governamental não implicasse em transferir pura e simplesmente, para o âmbito da pós-graduação todo o esforço de treinamento científico, a verdade é que os incentivos para a pesquisa acabaram sendo canalizados para os programas de pós-graduação.

Isto provoca uma grave distorção em todo o sistema. Grupos de pesquisadores constituídos ou em constituição exerce uma enorme e constante pressão para a criação de novos cursos de pós-graduação em suas unidades, para não se verem privados de estímulos e recursos para desenvolver suas pesquisas. Para os docentes, a criação de um curso de pós-graduação passa a ser vista como um pré-requisito para a constituição de um núcleo de pesquisa e não, como seria desejável, uma de suas conseqüências.

Em segundo lugar, coloca-se o problema de que as instituições dirigiram a maior parte de seus melhores esforços e recursos para implantar a pós-graduação *stricto sensu*, claramente mais valorizada pelas políticas de governo e assim objeto de incentivos específicos. Deixaram em segundo plano, portanto, o potencial contido na pós-graduação *lato sensu*, que se refugiou,

em geral, nas unidades de extensão universitária, sem recursos compatíveis com suas necessidades. Isto fez com que a pós-graduação se distanciasse de importantes e crescentes demandas sociais por formação de profissionais de diferentes tipos e níveis, concentrando-se na reprodução de docentes e de pesquisadores universitários. Em sentido contrário, algumas funções que seriam típicas desta modalidade terminaram sendo inadequadamente absorvidas pelos mestrados, provocando algumas distorções estruturais e curriculares que só muito recentemente vêm sendo detectadas e enfrentadas.

Relacionado a esta questão, emerge um terceiro problema: a excessiva valorização e distanciamento do mestrado. Como se houvesse uma regra geral explícita, as instituições iniciaram seus programas de pós-graduação criando cursos de mestrado como passo inicial para se chegar, eventualmente, ao doutorado. Dois efeitos derivam desta postura. Deste logo, a maior parte das exigências formuladas para a pós-graduação *stricto sensu* concentram-se na estruturação destes cursos e tendeu a parecer que só após sua consolidação é que se implantaria o doutorado. Raros foram os casos em que este foi implantado desde o início do programa na instituição. Ao mesmo tempo em que se enfatiza a formação acadêmica no doutorado, conforme a orientação do Parecer e as exigências do credenciamento, atribuía-se peso equivalente, se não maior, à dissertação de mestrado: ela deveria ser realizada como fruto de um trabalho de pesquisa autônomo. Desta forma, o mestrado se transformou num pequeno doutoramento (ou em alguns casos, num seu equivalente).

Esta questão nos leva a uma segunda ordem de preocupações, que diz respeito às dimensões e às características de desempenho alcançadas pelas estruturas da pós-graduação.

Se o escopo era generalizar condições e meios para qualificar todo o sistema de ensino superior e permitir uma larga capacitação para a produção e utilização da pesquisa científica e tecnológica, os avanços realizados, mesmo importantes, ainda deixam muito a desejar.

Dada a enorme heterogeneidade do sistema brasileiro de educação superior, a pós-graduação está fortemente concentrada regionalmente e por instituições. A maior parte do alunado e das titulações está localizada em pouco mais de meia dúzia de instituições, concentradas na região Sudeste, refletindo uma heterogeneidade do ensino superior que, em geral, permanece oculta nos embates ideológicos entre instituições públicas e privadas ou é escamoteada pelos interesses corporativos das universidades federais (ver Quadro 6 e 6A).

Uma parcela importante da oferta de pós-graduação - notadamente a de doutorados - está, de fato, concentrada nas universidades estaduais paulista e, notadamente, na Universidade de São Paulo. Por outro lado, as diferenças de desempenho entre estas e o conjunto das universidades federais colocam um sério problema que as políticas uniformizadoras do Governo Federal não conseguiu solucionar (ver Quadro 7).

Quadro 6 - Alunos vinculados a programas de pós-graduação, por região, segundo as áreas de conhecimento e o nível do curso - 1989.

Regiões	Exatas		Biológicas		Engenharias		Profissões de Saúde		Profissões Agroindustriais		Profissões Sociais		Ciências Sociais e Humanas		Letras Linguística Artes		Totais	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
Norte	88	8	83	24	26	0	0	0	60	29	68	0	19	0	28	0	372	61
Nordeste	374	23	191	0	521	25	266	31	363	0	874	13	487	0	160	33	3.236	125
Sudeste	2.568	1.424	1.88	1.247	4.118	1.149	3.338	1.167	2	587	4.018	1.062	4.264	1.022	1.656	721	23.794	8.379
Sul	382	96	421	81	635	101	385	39	735	75	558	21	781	40	298	35	4.195	488
CentroOeste	80	12	101	10	81	0	35	0	38	0	206	31	261	6	93	0	895	59
Brasil	3.492	1.563	2.676	1.362	5.381	1.275	4.024	1.237	3.148	691	5.724	1.127	5.812	1.068	2.235	789	32.492	9.112

Fonte: CAPES/CGA/DEM

Quadro 6A - Alunos vinculados a programas de pós-graduação, por região, segundo as áreas de conhecimento e o nível do curso - 1989 (em percentagem).

Regiões	Exatas		Biológicas		Engenharias		Profissões de Saúde		Profissões Agroindustriais		Profissões Sociais		Ciências Sociais e Humanas		Letras Linguística Artes		Totais	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
Norte	2,5	0,5	3,1	1,8	0,5	0,0	0,0	0,0	1,9	4,2	1,2	0,0	0,3	0,0	1,3	0,0	1,1	0,7
Nordeste	10,7	1,5	7,1	0,0	9,7	2,0	6,6	2,5	11,5	0,0	5,3	1,2	8,4	0,0	7,2	4,2	10,0	1,4
Sudeste	73,5	91,1	70,3	91,6	76,5	90,1	83,0	94,3	62,0	84,9	70,2	94,2	73,4	95,7	74,1	91,4	73,2	92,0
Sul	10,9	6,1	15,7	5,9	11,8	7,9	9,6	3,2	23,3	10,9	9,7	1,9	13,4	3,7	13,3	4,4	12,9	5,4
CentroOeste	2,3	0,8	3,8	0,7	1,5	0,0	0,9	0,0	1,2	0,0	3,6	2,8	4,5	0,6	4,2	0,0	2,8	0,6
Brasil	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: CAPES/CGA/DEM

Quadro 7 - Ensino de pós-graduação: Cursos de pós-graduação nas universidades situadas em São Paulo, por nível e segundo as áreas de conhecimento - 1989.

Universidades	Biológicas		Agrárias		Engenharias		Exatas		Saúde		Humanas		Sociais		Letras		Total	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
USP	19	18	20	9	18	16	29	21	58	53	14	13	8	6	13	11	179	147
UNESP	11	8	3	7	1	1	7	4	7	6	8	2	0	0	4	3	41	31
UNICAMP	10	6	5	4	6	3	7	3	8	4	6	4	3	2	4	2	49	28
UFSCAR	1	1	0	0	2	1	4	1	0	0	4	0	0	0	0	0	11	3
EPM	6	5	0	0	0	0	0	0	31	29	1	1	0	0	0	0	38	35
PUC-SP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	5	6	3	2	2	18	10
OUTRAS	1	1	0	0	5	4	7	6	10	6	6	1	7	2	0	0	36	20
Total São Paulo	48	39	28	20	32	25	54	35	114	98	49	26	24	13	23	18	372	274
Estaduais	7	6	0	0	2	1	4	1	31	29	5	1	0	0	0	0	49	38
Federais	40	32	28	20	25	20	43	28	73	63	28	19	11	8	21	16	269	206
Privadas	1	1	0	0	5	4	7	6	10	6	16	6	13	5	2	2	54	30
Total Brasil	110	62	111	32	95	46	131	63	219	130	142	43	90	23	53	29	951	428
Fed./Brasil (%)	6,4	9,7	0,0	0,0	2,1	2,2	3,1	1,6	4,2	22,3	3,5	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	5,2	8,9
Est./Brasil (%)	36,4	51,6	25,2	62,5	26,3	43,5	32,8	44,4	3,3	48,5	19,7	44,2	2,2	34,8	39,6	55,2	28,3	48,1
Priv./Brasil (%)	0,9	1,6	0,0	0,0	5,3	8,7	5,3	9,5	4,6	4,6	11,3	14,0	4,4	21,7	3,8	6,9	5,7	7,0
SP/BR (%)	43,6	62,9	25,2	62,5	33,6	54,3	41,2	55,5	2,0	75,3	34,5	60,4	6,6	56,5	43,3	62,0	39,1	64,0

Fonte: CAPES/CGA/DEM

Estreitamente ligado a este, figura o problema das desigualdades regionais. A concentração de qualidade regionais. A concentração de qualidade numa única região torna as instituições das demais extremamente dependentes. Para formar seus recursos humanos, elas são obrigadas a enviar seu pessoal para treinamento nas universidades da região Sudeste. E ao fazê-lo, provocam uma sangria em seus quadros docentes e aumentam os riscos de perdê-los, dados os óbvios efeitos de atração destas últimas e as dificuldades locais para a fixação dos novos doutores.

Com isso, torna-se muito difícil, para elas, estabelecer massa crítica suficiente para consolidar seus próprios programas de pós-graduação e pesquisa ou para atrair docentes e pesquisadores mais qualificados de outras regiões. Em verdade, o sistema tende a formar, aqui,

um círculo vicioso que acentua as disparidades regionais pois, além de as instituições mais carentes não poderem formar a consolidar suas bases, seus quadros mais jovens e talentosos tendem a ser absorvidos pelas melhores universidades quando nelas procuram avançar seu treinamento.

Tempo e eficiência constituem outras fontes importantes de problemas e de desafios para a pós-graduação. O excessivo dimensionamento e valorização do Mestrado a que já nos referimos, tem acarretado uma séria demora no processo de formação de docentes, profissionais e pesquisadores de alto nível. Com os níveis de exigências adotados, torna-se muito difícil para o estudante completar todos os créditos em disciplinas e mais a dissertação/tese num período razoável de tempo. Não é incomum estudantes levarem mais de quatro anos para obter o título de Mestre e outros seis para o de Doutor (ver Quadro 8).

Quadro 8 - Alunos titulados por áreas de conhecimento segundo o nível do curso e o semestre -1989

Áreas de Conhecimento	Alunos titulados			Tempo médios de titulação (meses)	
	Mestrado	Doutorado	Total	Mestrado	Doutorado
Exatas	769	178	947	54	70
Ecológicas	546	181	727	52	63
Engenharias	718	100	818	47	69
Saúde	608	163	771	55	58
Agro-Industriais	683	99	782	52	59
Prof. Sociais	519	95	614	68	81
Humanas	953	99	1,052	69	70
Letras	244	82	326	69	76
Total Geral	5,040	997	6,037	57	66

Fonte: CAPES/CGA/DEM

É verdade que se há de ter cautela na leitura dos dados a respeito do tempo médio de titulação. Mas eles mostram alguns diferenciais importantes entre as áreas de conhecimento e entre os níveis de formação. De modo geral , estima-se em 57 meses a média do tempo que leva o estudante brasileiro para completar seu mestrado e 56 meses, para o doutorado,. Deste modo, um aluno consome, em média, dez anos ou mais em sua formação pós-graduada para chegar ao final do doutorado, se antes tiver que concluir o mestrado , como normalmente é requerido.

Note-se que há diferenças sensíveis entre as áreas de conhecimento. Menores tempos são observados justamente nas áreas tidas como mais “pesadas” (Exatas, Biológicas, Engenharias) e muito maiores nas Humanidades. Como são estimativas brutas que se baseiam no ano de inscrição original nos cursos e no ano de aprovação das teses e dissertações, estas médias podem conter o tempo de interrupções no processo, que são determinadas ou pelo fato

de o estudante contar ou não com bolsas de estudo para assegurar dedicação integral e contínua, ou a intermitência entre formação e docência, a que recorrem alguns grupos de professores (do ensino privado, especialmente) para manter o vínculo com suas instituições e ao mesmo tempo avançar na titulação.

Observando-se estas médias, tem-se procurado calibrar o sistema de concessão de bolsas de modo a recompensar os cursos que titulam seus alunos em menor tempo, sinalizando para a obtenção de maior rendimento e produtividade ou para a reestruturação curricular, quando excessivamente exigente ou complexa.

Outra dimensão desse mesmo problema se reflete nas proporções entre as dimensões do alunado e de titulações. Elas montam pouco mais de 12, 0% , no presente.

De um lado, isto pode derivar de um “represamento” de estudantes na fase de elaboração e defesa de dissertação ou tese, ora por escassez de capacidade de orientação, ora pelos elevados padrões de exigências adotados para estes requisitos terminais (ver Quadro 9).

De outro, porém, pode refletir níveis (reais ou aparentes) mais elevados de evasão , o que nos leva a analisar um outro aspecto do desempenho do sistema. Verifica-se, em certos segmentos, que as próprias condições de estruturação e de exigências dos cursos induzem os estudantes ao abandono do processo. Em vários casos, porém, especialmente nas áreas de Saúde e Engenharia, a ausência de cursos de pós-graduação *lato sensu*, social e academicamente valorizados, pode estar levando muitos candidatos a especialização e aperfeiçoamento a recorrerem aos cursos de mestrado, sem intenção de concluí-los com dissertação: obtidos os conhecimentos e treinamentos almejados, eles abandonam os cursos sem configurar o caso estrito da evasão.

Em qualquer caso, não obstante as diferenças de motivos, os dados indicam que existem razões para se proceder a uma avaliação mais cuidadosa dos padrões de desempenho da pós-graduação e para encetar novas políticas visando alcançar maior produtividade e melhor adequação aos novos perfis de demanda.

A questão assume especial relevância quando se evidencia que estes últimos vêm se tornando mais amplo e complexos. Cumpre notar que a pós-graduação foi estruturada, prioritariamente, para fornecer condições de desenvolvimento às próprias universidades, estimulando-as a incrementar a produção científica e a melhorar a qualidade do ensino. Respondendo a essa orientação, a pós-graduação esteve e ainda está em grande parte voltada para si própria, tentando promover a reprodução ampliada do quadro de docentes - investigadores universitários. E, ao empenhar nessa tarefa o pessoal mais qualificado das universidades, ela foi, de certo modo, se isolando da graduação.

Neste sentido, o objetivo fundamental do legislador - que esperava, através da qualificação do corpo docente para a pesquisa, dinamizar todo o ensino de graduação - não chegou a ser cumprido. Contribuiu para isso, certamente, o pequeno número de doutores existentes no sistema, que mal atende às necessidades pós-graduação, quanto mais às de graduação. Esta é, por certo, uma das razões para promover a preocupação com desempenho do sistema, procurando aumentar sua capacidade de qualificação de pessoal.

Há ainda um outro problema, também presente nas preocupações dos planejadores, que diz respeito à função da pós-graduação na qualificação de recursos humanos para o exercício profissional fora da universidade. O mestrado, como vimos, do qual se esperava que cumprisse essa função, acabou se transformando num curso de formação estritamente acadêmica, como um “doutorado menor”. Por outro lado, mesmo a chamada pós-graduação *latu sensu* e, particularmente, a especialização, foram freqüentemente “promovidas” a uma espécie de preparação para o mestrado.

Isto, é verdade, não impediu a expansão da pós-graduação *latu sensu*. Mas contribuiu para mantê-la sem orientações claras e sem estímulos consistentes. Um dos sinais disso é que, hoje em dia, nem informações precisas existem a respeito das dimensões e das características mais comuns do heterogêneo conjunto de atividades que se desenvolvem nesse setor.

Esta lacuna precisa ser logo suprida, porque o acelerado processo de transformação tecnológica coloca, sobre o sistema de ensino, uma demanda crescente de pessoal com nível mais elevado de qualificação. Isso ocorre não apenas no sistema produtivo enquanto tal, como engloba todo o setor técnico-burocrático das indústrias, dos serviços e, inclusive do setor público.

Em conseqüência, as universidades estão sendo confrontadas com diferenciadas demandas para aperfeiçoar, reciclar ou mesmo complementar a deficiente formação anterior de portadores de diplomas universitários. Boa parte dessas funções recaem dentro do âmbito da pós-graduação e encontra o sistema desaparelhado para exercer todas essas demandas, concentrado como está numa preparação de pesquisadores acadêmicos.

A questão de complementação de formação anterior deficiente é particularmente grave, porque a existência da pós-graduação em algumas poucas universidades públicas não influi na qualidade do ensino oferecido na grande maioria dos estabelecimentos (especialmente no setor privado) que foram criados nestas duas últimas duas décadas.

O exemplo mais completo dessa deteriorização da formação oferecida a nível de graduação é o da qualificação de professores de 1º e 2º graus. A persistência de estruturas inadequadas nos cursos de licenciatura fizeram com que a maioria destes docentes esteja atuando sem competência pedagógica suficiente. Solucionar este problema, no entanto, não pode aguardar a melhoria generalizada de toda rede universitária, exigindo que, em nível de pós-graduação, se promova o aperfeiçoamento necessário, o que não pode ser feito na dimensão necessária, dentro da estrutura atual do mestrado.

Voltamos assim, com estas constatações, ao ponto de partida deste trabalho: a de que precisamos enfrentar novos desafios de grande magnitude, sem termos ainda resolvido satisfatoriamente os problemas que se colocaram no início da pós-graduação: a institucionalização da pesquisa nas universidades, a melhoria generalizada do nível do ensino, a formação de novos pesquisadores.

Mas, pelo menos se construiu, neste período que estamos analisando, uma base sólida de competência que, embora ainda limitada, mostra, de modo claro e animador, que temos capacidade para reproduzi-la e ampliá-la autonomamente dentro do País, de forma a poder fazer à nova realidade que se está delineando.

Quadro 9 - Alunado de pós-graduação por situação curricular segundo as áreas de conhecimento e o nível do curso 1989 (em percentuais).

Áreas de Conhecimento	MESTRADO						DOUTORADO					
	Só cursando Disciplinas	Elaborando Dissertação			Matrícula Trancada	Total Geral	Só cursando Disciplinas	Elaborando Tese			Matrícula Trancada	Total Geral
		Disciplinas	Apenas	Aguar- dando Defesa da Dissertação				Disciplinas	Apenas	Aguar- dando Defesa da Tese		
Exatas	31,6	23,7	35,8	3,3	5,5	100,00	20,3	25,8	43,3	4,4	6,2	100,00
Biológicas	19,0	36,7	36,1	3,9	4,3	100,00	13,7	31,4	44,1	4,6	6,1	100,00
Engenharias	36,4	15,4	37,0	2,3	8,9	100,00	33,5	9,9	45,7	2,6	8,3	100,00
Saúde	25,7	28,9	34,5	5,1	5,8	100,00	20,9	29,4	39,1	6,8	3,8	100,00
Agro-industriais	32,6	23,2	37,3	3,3	3,7	100,00	29,8	21,5	41,5	2,7	4,4	100,00
Prof. Sociais	42,6	15,2	29,3	4,1	8,8	100,00	31,9	13,1	38,5	9,1	7,4	100,00
Humanas	35,4	17,7	36,0	3,5	7,5	100,00	25,9	18,8	48,1	2,4	4,7	100,00
Letras	43,8	12,6	33,0	4,0	6,6	100,00	33,1	9,2	47,1	7,8	2,7	100,00
Total Geral	34,1	20,6	34,8	3,6	6,8	100,00	24,9	21,0	43,5	4,9	5,7	100,00

Fonte: CAPES/CGA/DEM

