Anexo ao Proc. 249/97
Defesa de Doutorado
16-10-00

CASSIO MIRANDA DOS SANTOS

TRADIÇÕES E CONTRADIÇÕES DA PÓS - GRADUAÇÃO NO BRASIL : UMA ANÁLISE DA EVASÃO DE ESTUDANTES NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESP / MARÍLIA

UNESP / MARÍLIA

2000

CÁSSIO MIRANDA DOS SANTOS

TRADIÇÕES E CONTRADIÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA EVASÃO DE ESTUDANTES NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESP/MARÍLIA

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

Tese apresentada, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Dagnoni Prado, em cumprimento dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor.

1410001111



Unesp/Marília

2000

Banca examinadora:

Prof. Dr. Fernando Dagnoni Prado – Orientador

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior

Profª. Drª. Lourdes Marcelino Machado

Prof. Dr. José Sterza Justo

Prof. Dr. José Luis Benichio Beired

Dedicatória

A minha esposa Sílvia, por todo incentivo que deu para que eu não passasse de pesquisador a pesquisado, deixando o curso pela metade e assim contribuindo para aumentar os índices de evasão da pós-graduação em Educação da Unesp Marília.

A memória de dois grandes mestres que, em sua simplicidade, muito me ensinaram, meu avô Domingos e meu avô Rosalvo.

Agradecimentos

Ao professor Fernando, pela precisão e competência com que conduziu seu trabalho de orientação;

Aos ex-alunos do mestrado em Educação da Unesp/Marília que, gentilmente, nos atenderam e deram suas respostas;

À Edna, Maria Inês e Wilma, secretárias da pós-graduação da Unesp/Marília, pela paciência que demonstraram ao permitirem que atrapalhasse vários de seus corridos dias de trabalho, e pela maneira atenciosa com que encontraram os documentos de que necessitava, responderam meus e-mails e esclareceram as dúvidas que tinha com relação ao funcionamento e à própria história do curso;

À Susi e Márcia, secretarias da Diretoria da Vunesp, pelo carinho, atenção e constante incentivo;

Às professoras Doutoras Lusia Ribeiro Pereira e Leonor Maria Tanuri, pelas preciosas críticas e sugestões que apresentaram no Exame de Qualificação;

Ao professor Doutor Wilson de Faria, pelo fornecimento dos importantes dados acerca do início do mestrado em Marília;

Às professoras Maria Madalena Assunção, Maria Helena Starling e Delaine Cafiero, pelas sugestões dadas e pelo esclarecimento de minhas "dúvidas lingüísticas";

À professora Alzirina, pela revisão do texto;

Aos professores Mauro Giffoni e Maria Lúcia Martins, pela ajuda com as traduções;

Aos meus pais, pelo constante exemplo, estímulo e apoio.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

A meus filhos Lívia, Mateus e Mariana, herança que o Senhor me legou (Salmo 127:3);

A Deus, por ter, em sua riqueza e glória, suprido em Cristo Jesus cada uma de minhas necessidades (Filipenses 4:19).

RESUMO

O presente trabalho trata da evasão no mestrado em Educação da Unesp/Marília através do levantamento dos índices de desligamento de alunos nas coortes de 1988 a 1995 e da identificação do perfil do aluno evadido. São apontados os motivos mais freqüentes para a evasão tanto ligados à estrutura do curso quanto à individualidade de cada aluno evadido. Para uma melhor compreensão da questão foi feito um breve histórico da pós-graduação no Brasil, enfocando os mestrados em Educação e mais especialmente o mestrado em Educação da Unesp/Marília. Foi também discutido o modelo brasileiro de pós-graduação e levantados os fatores que poderiam contribuir para a redução dos índices de evasão.

ABSTRACT

The present essay is related to the student's evasion from the master courses im Education area of Unesp/Marilia. Such fact was detected through the student's unlinked index in the coortes of 1988 to 1995. As well as through the profile identification of the evaded student. Taking such point into consideration the most frequent reasons have been highlighted, not only those related to each personal reasons as well as those related to the course structure. In order to have a good view of such discussion it has been done a brief historical study of the post-graduation courses in Brazil, focusing the master courses in Education, mainly of the Unesp/Marilia master course. This study has also analysed the Brazilian model of post-graduation courses. It has also been detected points that could contribute to the index reduction of so called evasion.

SUMÁRIO

Introdução.....12

Capítulo 1 – Breve história da pós-graduação no Brasil.....22

A- O Parecer 977/65.....33

B- Os cursos de pós-graduação em Educação.....43

C- A instalação da pós-graduação em Educação na Unesp/Marília.....45

Capítulo 2 – Discutindo o modelo brasileiro de pós-graduação.....52

A- A dependência científico-cultural e a influência norte-americana..... 53

B- A incompatibilidade dos títulos.....57

C- O rigor dos mestrados acadêmicos.....62

Capítulo 3– A evasão no Mestrado em Educação da Unesp/Marília-

Coortes de 1988 a 1995.....65

A – Os índices de evasão.....67

B - O perfil dos alunos evadidos.....72

1- Gênero.....72

2- Faixa etária e estado civil.....73

3- Procedência/moradia.....76

4- Graduação.....81

C - Os motivos da evasão.....83

Capítulo 4 – Fatores que poderiam contribuir para a redução da evasão.....87

A- O acesso ao mestrado: o valor da seleção.....88

B- A dedicação ao curso: o valor do financiamento.....92

C- O cumprimento dos requisitos I: o valor da orientação.....101

D- O cumprimento dos requisitos II: a questão da dissertação.....106

1- O problema da exigência da dissertação.....106

2- A alternativa do mestrado profissional.....112

Conclusões e sugestões.....121

Bibliografia.....128

Anexos.....144

Anexo I - Roteiro para entrevista com o primeiro coordenador do programa de pós-graduação da Unesp/ Marília.....145

Anexo II - Carta de apresentação do questionário enviado aos ex-alunos.....146

Anexo III - Questionário enviado aos alunos desligados do mestrado em Educação da Unesp/Marília.....147

Anexo IV - Decretos, Pareceres, Resoluções e Leis sobre a pós-graduação..... 148

Lei nº 5.802/62.....148

Lei nº 4.881/65.....148

Parecer nº 977/65.....148

Decreto nº 64.085/68.....164

Decreto nº 63.343/68.....165

Lei nº 5.540/68.....167

Lei nº 5.539/68.....168

Decreto-lei nº 464/68.....168

Decreto-lei nº 465/68.....168

Parecer nº 77/69.....168

Resolução nº 5/83.....172

Lei nº 7.596/87.....172

ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Unesp/Marília – dados gerais – coortes de 1988 a 1995.....68

Tabela 2 - Disciplinas e créditos cursados pelos alunos evadidos – mestrado em Educação da Unesp/Marília – coortes de 1988 a 1995.....70

Tabela 3 - Duração do curso – alunos/mestres mestrado em Educação da Unesp/Marília -coortes de 1988 a 1995.....71

Tabela 4 – Gênero dos ingressantes no mestrado em Educação da Unesp/Marília coortes de 1988 a 1995.....72

Tabela 5 - Gênero dos evadidos do mestrado em Educação da Unesp/Marília coortes de 1988 a 1995.....73

Tabela 6– Estado civil dos ingressantes no mestrado em Educação da Unesp/Marília coortes de 1988 a 1995.....74

Tabela 7 – Origem dos ingressantes no mestrado em Educação da Unesp/Marília coortes de 1988 a 1995.....77

Tabela 8 - Origem dos evadidos do mestrado em Educação da Unesp/Marília coortes de 1988 a 1995.....79

Tabela 9 - Graduação dos ingressantes no mestrado em Educação da Unesp/Marília coortes de 1988 a 1995.....82

Tabela 10 – Bolsas - ingressantes no mestrado em Educação da Unesp/Marília coortes de 1988 a 1995.....93

Gráfico 1- Evolução da evasão no mestrado em Educação da Unesp/Marília coortes de 1988 a 1995.....69

Gráfico 2 - Origem dos ingressantes no mestrado em Educação da Unesp/Marília coortes de 1988 a 1995.....78

INTRODUÇÃO

O jornal O Estado de S. Paulo, em maio de 1995, publicou matéria tratando do Encontro Nacional sobre Pesquisa e Pós-graduação nas universidades brasileiras, na qual revelava que a média nacional de evasão dos alunos de pós-graduação chegava a 50%.[1] A mesma matéria destacava a condição das três universidades estaduais paulistas (USP, Unicamp e Unesp), nas quais a taxa de evasão, 20%, era bem inferior à média nacional.[2] Muito embora o índice de evasão nas universidades paulistas estivesse, segundo a reportagem, aquém do nível do país, era possível considerar tal porcentagem ainda elevada.

A formação de mestres é uma questão extremamente importante diante da crescente demanda das instituições de ensino superior por docentes com cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Possivelmente em razão da curta história da pós-graduação nacional, ocorre considerável defasagem entre o número de instituições de ensino superior e o número de docentes com pós-graduação *stricto sensu*. Segundo Severino, "o ritmo da formação pós-graduada, lento por sua própria natureza, não podia mesmo acompanhar o ritmo da demanda por professores universitários" (Severino: 190). Tal situação se tornou mais crítica diante do parâmetro estabelecido no segundo item do Artigo 52 da LDB, aprovada em 1996, de que as universidades devem ter um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado.

Entre 1996, início do processo de avaliação das Instituições de Ensino Superior realizado pelo Ministério da Educação (o "Provão"), e 1999, houve um aumento de 38% no número de docentes mestres e doutores nas instituições particulares (Gois: 32). Tal aumento indica que a pressão feita pelo Governo, estabelecendo e

[1] Segundo a Capes, o índice geral de evasão nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, em 1975, foi de 50%, caindo para 45% em 1985. Capes, 1986. Relatório Anual de Acompanhamento, Memória da Pós-graduação.

[2] Mais recentemente, em agosto de 1998, a Capes informava que a média nacional de evasão era de 25%.

exigindo a observância dos padrões de qualificação, foi um grande "incentivo" tanto para docentes, que passaram a buscar tal qualificação (traduzida na obtenção do título), quanto para as instituições, que passaram a priorizar a contratação de docentes titulados.

O acesso a um programa de pós-graduação sem a esperada continuidade e conclusão é uma questão que merece ser tratada com atenção, principalmente em razão daqueles candidatos que não conseguiram vaga, perdendo-a para alguém que não iria usufruir integralmente do curso. Outro fator que agrava o problema refere-se aos altos gastos envolvidos neste processo de admissão-evasão; segundo estimativas de 1995, o prejuízo da Unicamp com as evasões nos cursos de mestrado e doutorado chegou a US$ 1 milhão por ano (O Estado de S. Paulo 16/5/95: A 16).

O tema *evasão* tem recebido nos últimos anos um tratamento especial por parte de educadores, principalmente focalizando o ensino fundamental e médio. Termos como abandono, exclusão, fracasso e repetência têm sido empregados com relação aos alunos que não obtêm sucesso na carreira escolar, evadindo do sistema em algum momento do curso (Brandão, 1983; Kafuri, 1985; Soares, 1986; Rodrigues, 1987; Prado, 1990; Patto, 1993).

A evasão dos alunos dos cursos de pós-graduação, contudo, é um tema ainda pouco estudado e não são muitas as obras e trabalhos que tratam especificamente do assunto. Analisando a pós-graduação no Brasil entre 1965 e 1978, Jesus Alvarenga observou que havia uma demanda significativa pelos cursos enquanto que o número de alunos titulados apresentava-se baixo. Na sua análise, os percentuais de perdas em alguns casos eram superiores aos de alunos titulados. O mesmo autor, em pesquisa abordando a pós-graduação da UFF, apontou dois aspectos importantes observados em relação às matrículas e aos alunos egressos com tese defendida: a seleção rigorosa que

unesp

na admissão aos cursos e a continuidade da seleção durante os cursos (Alvarenga, 1980).

DeLuiz, analisando o mestrado em Educação da UFRJ, entre 1972 e 1977, identificou a realização de 383 matrículas no período estudado, das quais 71 referiam-se a alunos que não concluíram seus cursos, o que indicava um considerável percentual de evadidos, 18,5% (DeLuiz, 1978: 29). Também Lemos, em 1991, e Sueth, em 1995, produziram trabalhos voltados ao estudo da evasão nos mestrados em Educação de universidades do Rio de Janeiro.

A evasão pode se dar devido a fatores internos ou externos aos cursos. São fatores internos o processo e os critérios de seleção de candidatos, a estrutura do curso, o sistema de orientação, o sistema de avaliação. São fatores externos o contexto familiar do aluno, a conjuntura sócio-econômica nos mais diversos níveis, do local ao internacional, o quadro político, o contexto cultural. "No Brasil, a evasão de estudantes parece ser uma característica geral da educação em todos os níveis de ensino, do primeiro grau à pós-graduação, da escolarização regular ao ensino supletivo e não-convencional" (Prado, 1990: 2).

Tratar de evasão em um mestrado implica também definir e classificar o termo mestrado. O mestrado pode ser visto de várias formas: como um período de alargamento dos conhecimentos obtidos na graduação, sem o necessário caráter pragmático de imediata aplicação profissional; como um "degrau acadêmico" inerente àqueles que pretendem dar continuidade aos estudos rumo ao doutorado; como um momento de qualificação docente visando o magistério superior; como uma oportunidade de formação de pesquisadores dentro da universidade ou como um curso

de formação de profissionais de alto nível para o mercado de trabalho em empresas públicas ou privadas.

Em síntese, há duas formas básicas de se entender o mestrado: como um dos degraus da carreira acadêmica, ou como um ponto terminal. Na primeira forma, o mestrado é encarado como um estágio rumo ao doutorado; esse é o caso da universidade francesa, onde o mestrado (a *maîtrise*) é um pré-requisito àqueles que aspiram ao doutorado. Nessa mesma linha está a Universidade de Liverpool onde "um estudante de pós-graduação não pode cursar simultaneamente o mestrado e o doutorado, mas pode obter o grau de *master* quando fracassa neste último" (Graciarema: 266).

Na segunda forma, o mestrado é encarado como um curso completo. Tal curso pode ser "acadêmico", visando dar um preparo para a docência de nível superior ou uma oportunidade de pesquisa científica, como têm sido a maioria dos mestrados brasileiros desde sua implantação. O mestrado como curso completo pode, também, ser "profissional", dando capacitação e treinamento de alto nível voltados para o mercado de trabalho.

Um expressivo número de artigos, dissertações e teses tratam da questão da pós-graduação, sobretudo dos mestrados em Educação. Castro, em 1977, questionou a efetividade dos cursos, identificando baixa produtividade, problemas na sistemática de orientação, falhas na estrutura curricular. Medeiros, também em 1977, se dedicou a analisar o impacto do I PNPG (I Plano Nacional de Pós-Graduação) na produtividade dos cursos. Em seu trabalho a autora identificou falhas na distribuição regional dos cursos (concentrados no eixo Rio-São Paulo), no corpo docente (carência de doutores) e no número de teses defendidas, conseqüentemente no número de titulados. Em 1978, Closs dissertou sobre os mestrados em Educação, abordando o perfil dos alunos e as

condições que propiciaram a sua retenção ou que os levaram a apresentar uma boa produtividade. Também naquele ano DeLuiz, em sua dissertação, avaliou o mestrado em Educação da UFRJ e Nunes dissertou sobre a política de pós-graduação nacional entre 1965 e 1975. Ainda em 1978, Linhares discorreu sobre o mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, também enfocando o perfil de seus alunos. Naquele mesmo ano, foi realizado o "Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação", que deu origem a diversos trabalhos, publicados em 1979, sobre os mestrados em Educação, como o de Moura Castro e o de Pastore, tratando a questão das teses (dissertações) de final de curso, o de Barreto, o de Velloso e o de Cunha, que tocavam na questão da produção científica dos alunos desses mesmos mestrados (Castro, 1977; Medeiros, 1977; Closs, 1978; DeLuiz, 1978; Linhares, 1978; Castro, 1979; Pastore, 1979; Barreto, 1979; Velloso, 1979; Cunha, 1979).

No início da década de 80, em 1982, um artigo de Arroyo abordava os princípios norteadores do mestrado em Educação da FaE/UFMG. Em 1983, Gatti analisou a relação entre os mestrados em Educação e a produção de recursos humanos, tratando também dos problemas relativos à estrutura dos programas. Em 1984, Saviani também tratou desses cursos, abordando a sua orientação tecnicista, mormente na década de 70. Naquele mesmo ano, Silva e Benites publicaram artigo tratando dos egressos do mestrado em Educação da UFSM. No ano de 1986, Sarmento, em sua tese de doutorado, abordou os mestrados em Educação na perspectiva da visão de seus egressos quanto aos problemas educacionais brasileiros, confirmando a análise de Saviani. Também em 1986, Brandão tratou dos mestrados em Educação sob o prisma da pesquisa ali realizada. No ano de 1987, o trabalho de Grzbowski tratou da formação de pesquisadores nos mestrados em Educação e o de Gatti abordou a mesma questão,

unesp

contrapondo-a à ênfase na formação de docentes nesses mesmos cursos. Em 1988, Solari analisou a pós-graduação em Educação da UFRGS, enfocando a questão da avaliação (Arroyo, 1982; Gatti, 1983; Saviani, 1984; Silva e Benites, 1984; Sarmento, 1986; Brandão, 1986; Grzbowski, 1987; Gatti, 1987; Solari, 1988).

Dentre os trabalhos produzidos na década de 90, podemos destacar o de Warde, de 1990, tratando novamente da pesquisa na pós-graduação em Educação, e o de Cunha, de 1991, questionando o estágio e os rumos desses cursos no país. Ainda em 1991 temos o trabalho de Lemos, analisando a evasão no mestrado em Educação da UFF. Em 1995, dois trabalhos também foram produzidos tratando dos cursos de pós-graduação em Educação: o de Oliveira, enfatizando a pós-graduação *lato sensu* e o de Sueth, discutindo a influência da dissertação na evasão de alunos dos mestrados em Educação das instituições do Rio de Janeiro (Warde, 1990; Cunha, 1991; Lemos, 1991; Oliveira, 1995; Sueth, 1995).

O estudo e discussão da pós-graduação está inserido na discussão do papel da universidade contemporânea. Segundo Boaventura Souza Santos, a universidade do final do século XX sofre os efeitos da pós-modernidade e está em crise. A universidade moderna pautou-se pela busca do saber, pela ênfase na pesquisa científica e por uma postura dicotômica diante da relação teoria-prática ou educação-trabalho; a universidade pós-moderna, por seu lado, está se caracterizando pelo pragmatismo, se distanciando da "torre de marfim" onde se localizou por décadas e séculos. Inserida na universidade a pós-graduação sofre também os efeitos dessa crise e passa por um período de redefinição e reafirmação, sobretudo no Brasil. O modelo brasileiro de pós-graduação apresenta uma série de peculiaridades, cujos reflexos são inúmeros e graves, dentre os quais está a evasão de alunos. Para uma melhor

compreensão das causas dessa evasão é de extrema valia uma análise da história da pós-graduação onde serão encontradas não somente as suas tradições como também as raízes de suas maiores contradições.

Para uma análise mais precisa da evasão na pós-graduação foi escolhido o mestrado em Educação da Unesp/Marília como *corpo de análise*. O estudo tratando do nível de evasão e de suas possíveis causas teve como uma de suas principais motivações o levantamento das razões que levaram alunos a evadirem de um curso tão concorrido.[3] Diante do difícil processo seletivo que se dá para o acesso aos cursos de mestrado e doutorado, é importante a identificação dos fatores que levam muitos daqueles que alcançaram tais cursos a evadirem, reduzindo assim a porcentagem de pós-graduados no país. Para tal foram selecionadas as coortes de 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994 e 1995 por já ter, para seus componentes, findado o prazo legal para conclusão do curso.

Para fins de análise, denominaram-se *evadidos* tanto aqueles que deixaram o curso antes de concluírem o mínimo de 40 créditos relativos a disciplinas quanto aqueles que cumpriram a carga de créditos igual ou superior a 40, sem terem, contudo, concluído o curso. A hipótese inicial era a de que estes últimos tiveram dificuldades para elaborar a dissertação, tendo ultrapassado o prazo máximo para a entrega e defesa do trabalho final, sendo, por isso, desligados do curso.

---

[3] Para a seleção visando o ingresso no mestrado em Educação da Unesp/Marília, em 1988, houve 9 candidatos por vaga, em 1989 houve 6 candidatos/vaga, em 1990 houve 11 candidatos/vaga, em 1991 houve 9 candidatos/vaga, em 1992 houve 6 candidatos/vaga, em 1993 houve 8 candidatos/vaga, em 1994 houve 7 candidatos/vaga, em 1995 houve 9 candidatos/vaga, em 1997 houve 16 candidatos por vaga, em 1998 houve 15 e em 1999, houve 13. Para a seleção de 2.000 houve 11 candidatos por vaga; tal redução pode ser explicada, em primeiro lugar, devido à antecipação do período de seleção (normalmente era feita em março do ano de inclusão e passou a ser realizada no segundo semestre do ano anterior); em segundo lugar, devido a inclusão da prova de proficiência em Língua estrangeira já na seleção inicial (anteriormente o exame de proficiência poderia ser feito durante o primeiro ano do curso).

O trabalho de pesquisa foi executado em três frentes: bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica se concentrou nos autores que trataram da história recente da Educação no Brasil (período em que foram iniciados os cursos de pós-graduação) e naqueles que abordaram questões relativas aos cursos de pós-graduação nacionais, especialmente na área de Educação.

A pesquisa documental contou com a cooperação da Secretaria de pós-graduação da Unesp/Marília. Nessa pesquisa procurou-se, em um primeiro momento, levantar aspectos quantitativos da evasão e, em um segundo momento, aspectos qualitativos ligados ao perfil do aluno evadido.

A pesquisa de campo foi feita por meio de entrevistas estruturadas e semi-estruturadas realizadas junto ao primeiro coordenador do curso e a ex-alunos evadidos do mestrado em Educação da Unesp/Marília. As entrevistas realizadas com os alunos evadidos foram dificultadas em razão da mudança de endereço e telefone de alguns. Foram contactados 21 ex-alunos, que apresentaram suas razões para a saída do mestrado, respondendo também a outras perguntas constantes do questionário previamente elaborado e que serviu de roteiro para essas entrevistas.[4]

Prado, ao pesquisar o acesso e a evasão de estudantes da graduação em Física da USP, identificou a possibilidade de três categorias de investigação. Uma delas trata das condições do ingresso e dos fatores que influenciaram a escolha do curso e as implicações dessa escolha no sucesso do aluno; a outra aborda os fatores que contribuem para a permanência do estudante no curso e a última, que focaliza a desistência ou o desligamento do curso, procurando levantar as possíveis causas e formas de evasão (Prado, 1990: 5). No caso desta pesquisa sobre a evasão de alunos no

[4] O modelo do questionário encontra-se no Anexo III.

mestrado em Educação da Unesp, optou-se por adotar prioritariamente a terceira categoria de investigação, fazendo uso também de diversos aspectos da segunda.

O tratamento dos dados e informações e a apresentação dos resultados tiveram feição estatística e não individualizada, preservando-se o anonimato de estudantes e de orientadores. Foi empregada a técnica de estudo longitudinal de coortes, que tem se revelado a mais adequada nesse tipo de pesquisa, sobretudo diante da possibilidade do levantamento de dados definitivos sobre cada coorte analisada. [5]

[5] "As investigações que permitem melhor entendimento do acesso e da evasão de estudantes devem partir do ano de ingresso e não do de formatura. Acompanhar uma turma (coorte) por tempo suficientemente longo revelou-se um procedimento adequado (Prado, 1990: 183).

CAPÍTULO 1

BREVE HISTÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

"A história do ensino superior brasileiro, neste século XX, pode ser dividida em dois grandes períodos: antes e depois da implantação da pós-graduação."

Newton Sucupira

Uma abordagem da história da pós-graduação no Brasil é de suma importância para a compreensão de sua evolução e de seu estágio no final do século XX. Focalizar historicamente a gênese da pós-graduação implica levantar e analisar as pessoas e instituições envolvidas nesse processo que,

> "refletindo idéias e aspirações de seu tempo e de seu grupo, manifestam preferência por determinadas formas de educação. Só depois de estabelecidos esses 'pré-supostos', que pertencem à racionalidade filosófica e política, é que entram em ação as ciências pedagógicas, exercendo uma racionalidade de segundo nível, que é a racionalidade técnica" (Mendes: 251).

A história da pós-graduação no Brasil é bem recente. Em 1931, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, Francisco Campos apontava para a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus.[6] Naquele mesmo ano, foi implantado o doutorado em Direito na Universidade do Rio de Janeiro. Em 1939, é instituída no Rio de Janeiro a Faculdade Nacional de Filosofia, com um curso de doutorado que seguia o padrão estabelecido pelo Decreto-lei 19.852 de 1931. Havia uma defesa de tese, após o mínimo de 2 anos de estudos sob a tutoria de um professor catedrático da área, o que indicava que o curso seguia o modelo francês de pós-graduação (Oliveira, 1995: 102; Fávero, 1989). Na fundação da Universidade de São Paulo (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), em 1934, criou-se também um doutoramento no modelo europeu.

[6] O Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931 (Reforma Francisco Campos) já fazia referência a cursos de doutorado a serem implantados na Universidade do Rio de Janeiro (Goes: 224-231).

Em 1946, foi utilizado formalmente o termo "pós-graduação" no Estatuto da Universidade do Brasil que, em seu Artigo 71, estabelecia que seriam oferecidos cursos universitários nas seguintes modalidades: cursos de formação, de aperfeiçoamento, de especialização, de extensão, de pós-graduação e de doutorado[7]. O mesmo Estatuto dispunha, nos Artigos 76 e 77, que os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, teriam por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que fora estabelecido pelo regimento da universidade e que os cursos de doutorado seriam criados pelas escolas e faculdades e definidos nos respectivos regimentos.

Até a década de 50, contudo, a graduação era ainda o limite da escolarização no país, quem aspirasse a um curso de pós-graduação, normalmente cursava-o no exterior. Em 1952, foi firmado um primeiro acordo entre Estados Unidos e Brasil que implicava uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras. Por meio desses convênios saíram vários brasileiros para estudar na América do Norte e de lá vieram vários pesquisadores e professores para atuar em cursos de pós-graduação, como em 1962, na Universidade Rural do Estado de Minas Gerais.

No início da década de 60, foram criados centros de excelência com pessoal voltado à pesquisa, os verdadeiros precursores dos programas de pós-graduação. Segundo Newton Sucupira, tais centros demonstraram nível igual ou superior ao de cursos de pós-graduação da primeira metade da década de 90 (Sucupira *apud* Oliveira, 1995: 10). Ainda no início da década de 60, houve duas iniciativas marcantes de pós-

[7] Decreto 21.231 de 18 de agosto de 1946. É interessante notar que o curso de doutorado aparece em uma categoria à parte da pós-graduação, o que indica que a mesma corresponderia aos mestrados. Outro aspecto interessante refere-se ao que posteriormente iria se identificar como pós-graduação *lato sensu (aperfeiçoamento e especialização)*, já presentes nesse Estatuto de 1946.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

graduação na Universidade do Brasil (UFRJ, atualmente): a primeira, na área de Ciências Físicas e Biológicas, fruto de um convênio com a Fundação Ford[8] e a segunda, na área de Engenharia, com a criação da COPPE (Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-graduação em Engenharia). Em 1962 é iniciado, também, o mestrado em Matemática da Universidade de Brasília e o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada. Os cursos de pós-graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro datam de 1963.

Também no início da década de 1960, foram implantados cursos de mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa (Universidade Rural do Estado de Minas Gerais), no ITA[9] e na UnB. Há, contudo, divergências acerca do primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Há aqueles que consideram a primazia do curso na Universidade do Brasil, outros consideram a instalação da pós-graduação no ITA e outros, a iniciativa da USP (Bravo, 1972: 388; E. M. Souza *apud* Nunes: 2).

É possível identificar duas correntes influenciando os cursos de pós-graduação no Brasil: a corrente européia, marcando os rumos da pós na USP e a corrente norte-americana, identificada nos cursos de pós-graduação do ITA, da Universidade Federal de Viçosa e da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A corrente norte-americana foi, contudo, a predominante, sobretudo por ter norteado o Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação que estabeleceu as principais diretrizes para os cursos de pós-graduação no país.

---

[8] "Em 1960, em conversa com o Dr. Alfred Wolf, Diretor da Fundação Ford, perguntou-nos ele qual passo que deveria ser tomado para melhor desenvolvimento da pesquisa científica em nosso meio, já que o fundamental havia sido transposto com a criação do Conselho Nacional de Pesquisas, com quase dez anos de existência naquela ocasião. Em resposta, admitimos fosse o da criação da pós-graduação em moldes de 'Graduate School', como nas universidades norte-americanas" (Chagas Filho, 1972: 241).

A primeira lei que versava explicitamente sobre a pós-graduação foi promulgada em 1965, a Lei 4881-A[10] que, tratando do Estatuto do Magistério Superior, estabelecia que o Conselho Federal de Educação conceituaria os cursos de pós-graduação e fixaria suas características. Naquele ano já havia aproximadamente 30 cursos no país, entre mestrados e doutorados.

O levantamento do contexto sócio-cultural e econômico-político é, pois, de extrema valia para a compreensão das circunstâncias que influenciaram a instalação da pós-graduação no Brasil. Pode-se, concordando com Sarmento, afirmar que "a pós-graduação surgiu em decorrência das pressões estruturais e históricas na evolução da sociedade brasileira" (Sarmento: V).

Desde o final da Primeira Guerra a aproximação Brasil - Estados Unidos vinha se intensificando, assim como a ingerência norte-americana na vida nacional. A inauguração da CSN em Volta Redonda, por Vargas, em plena 2ª Guerra Mundial, pode ser entendida como uma declaração de apoio aos aliados e uma readequação da economia nacional aos interesses externos.

O período que antecedeu o Golpe de 64 foi marcado pelo modelo econômico que se convencionou chamar de "substituição de importações". O final da República Velha marcou não só a perda do poder político das oligarquias agrárias, como também o início efetivo de um incremento na economia nacional, que transferiu seu foco da agro-exportação para a produção industrial de bens de consumo (durante a Guerra) e para as indústrias de base, na produção de material pesado (no pós-guerra).

---

[9] O mestrado do ITA (1962) era o que mais se aproximava do modelo apresentado pelo Parecer 977 de 1965 que formalizou e apontou as principais diretrizes para a instalação dos cursos de pós-graduação no Brasil.

[10] Capítulo III -Do Provimento- Artigo 25º.

A transição dos anos 50 para os 60 foi marcada pela decadência do populismo e do nacional-desenvolvimentismo devido à crescente ingerência de agentes externos na política e economia nacionais. A economia bem como outros setores da vida nacional foram marcados por uma forte internacionalização. Não se pode, contudo, afirmar que as alterações ocorridas no início da década de 60 deram-se somente devido à pressão externa, nem tampouco que tais transformações tiveram raízes necessariamente econômicas. Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, ao formularem sua "teoria da dependência", defenderam a tese de que não há uma "determinação mecânica e imediata do interno pelo externo", propondo que há uma série complexa de fatores, sobretudo internos, que contribuíam para a manutenção da subordinação dos países chamados *periféricos* (Cardoso: 114).

Nesse contexto, se deu a modernização do país nos anos 60, como uma clara manifestação da integração entre países periféricos e países centrais. Tal integração proporcionou a expansão de mercados consumidores e o fomento dos centros produtores de ciência e tecnologia. Existia a necessidade de aumento de mercados consumidores, não de concorrência científica ou tecnológica. Não havia razão para um real apoio externo ao desenvolvimento científico nacional, uma vez que a lógica capitalista exigia a manutenção de uma relação heterônoma entre os países periféricos e os centrais, inclusive na área de produção de conhecimento. "A pós-graduação e a pesquisa foram implantadas servindo para a modernização nos padrões da 'aldeia global' e criar condições de assimilação da tecnologia importada no lugar de bens acabados que, pela estratégia da internacionalização da produção, passaram a ser fabricados aqui" (Rosa: 104).

Em 1962 foi criado o ADELA – Atlantic Community Development Group for Latin America, contando com aproximadamente 240 grandes empresas e bancos como acionistas (Grupo Rockefeller, Complexo Agneli, dentre outros). Com sede em Luxemburgo e escritório no Peru, o Grupo foi criado com o propósito de pressionar os governos latino-americanos, visando facilitar a exploração das oportunidades de investimento para as corporações multinacionais e "preparar o terreno" para a atuação junto a sócios "nativos". O ADELA prestava não somente consultoria como também atuava como mediador entre instituições financeiras internacionais e os países latino-americanos no planejamento do seu desenvolvimento. Diversas companhias participantes do ADELA e ligadas à IFC (*International Finance Corporation*) estariam à frente da campanha contra o governo de João Goulart, dando apoio financeiro e agindo através de seus diretores que operariam como ativistas políticos. O ADELA tinha como principal objetivo a difusão de uma visão capitalista sobre a América Latina, isto é, a propagação de princípios como internacionalização, centralização organizacional, fusão, interpretação financeiro-industrial (Dreifuss: 62).

Houve, desde o início da década de 50, interferência explícita dos grupos que defendiam os interesses multinacionais sobre a sociedade brasileira. Visando defender e impulsionar seus interesses, tais grupos passaram a atuar não somente na área econômica como também na política. Tal atuação se deu através do desenvolvimento de perícia organizacional e de capacidade de atuação política que "foram incorporadas em uma *inteligentsia* política, militar, técnica e empresarial, isto é, nos intelectuais orgânicos dos interesses multinacionais e associados e nos organizadores do capitalismo brasileiro" (Dreifuss: 65).

unesp

O Golpe de 64 foi dado com o propósito de adequar o quadro político aos interesses da burguesia nacional e das empresas multinacionais. O golpe foi uma reação, não uma revolução. Foi um movimento de cunho conservador, visando conter os avanços e conquistas sociais, econômicas, políticas e culturais a serem obtidas com a hipotética chegada de elementos mais voltados às camadas populares ao poder (acesso esse já iniciado com a chegada de Jango à presidência.) Visto desse prisma,

> "o golpe de 64 veio ajustar a ideologia ao modelo econômico do Estado brasileiro. Tal ajuste se deu pela supressão, repressão e combate à ideologia nacionalista-desenvolvimentista, substituindo-a pelo 'desenvolvimento com segurança' – a ideologia da segurança nacional da ESG (Escola Superior de Guerra) – e, concomitantemente, pela manutenção e incrementação do modelo econômico facilitador da atuação do capital estrangeiro no país" (Guiraldelli: 165).

O Golpe de 64 deu início a uma faxina intelectual no país, durante a qual tentou-se varrer as posturas progressistas próprias dos intelectuais mais ligados ideologicamente às camadas populares. Houve um impacto forte na educação pois, aos olhos do novo sistema, a educação com (conforme propusera Paulo Freire, em substituição à educação para)[11] só poderia ser vista como subversão.

A instalação da pós-graduação no Brasil tem que ser entendida no contexto maior de dependência em relação às nações centrais. Nunes afirma que o processo de estruturação da pós-graduação no Brasil foi contraditório e uma das razões principais desta contradição se deu por ter este desenvolvimento ocorrido no contexto de uma sociedade dependente. Uma sociedade dependente é aquela que se vincula a outra, pretensamente mais organizada e desenvolvida, e com ela estabelece uma relação de subordinação nos mais diversos campos, da economia à educação. A dependência, contudo, é nociva sobretudo na área da pesquisa, uma vez que a compra de know-how

estrangeiro é, via de regra, um mau negócio, pois normalmente aborta as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país importador, desestimulando, assim, a formação de cientistas e pesquisadores. Tal importação é, pois, esterilizante e prejudicial à produção de conhecimento nos países dependentes.

Em um contexto de dependência científica, avalia-se o cientista não em razão do impacto e do valor que tem em seu país, mas em razão da ressonância internacional de sua produção e da consonância do tema de sua pesquisa com os interesses dos países desenvolvidos. Sobretudo após o Golpe de 64 os rumos da ciência e educação no Brasil passaram a seguir as orientações externas, por intermédio da USAID – United States Agency for International Development. Segundo Romanelli,

> "o regime percebeu, daí para frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil" (Romanelli: 196).

Werebe reforçou essa tese ao identificar que "o modelo universitário pragmatista americano parecia ser o que convinha ao Brasil" (Werebe: 173).

Com o Golpe, havia a necessidade de se firmarem os princípios ideológicos da classe dominante, a ideologia capitalista. A incumbência de estruturar os novos quadros intelectuais do país em sintonia com os interesses capitalistas, ficou, pois, a cargo da USAID. A atuação da agência, camuflada de assistência técnica, fazia parte de uma estratégia mais ampla, inserida no contexto maior da Guerra Fria, que se iniciara no Brasil desde o governo Dutra e se tornara mais patente e visível no governo Castelo Branco.

---

[11] A educação com seria pautada na relação dialógica entre educador-educando, em substituição à educação para, bancária, paternalista, castradora, alienante, baseada na monologicidade.

unesp

Os convênios entre o Brasil e os Estados Unidos na área de Educação serviram para inserir "o problema educacional na estrutura geral de dominação reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura" (Romanelli: 197). Os acordos tratavam de todos os níveis da educação nacional, influenciando diretamente a pós-graduação, cuja implantação formal se deu nesse contexto de plena interferência norte-americana. Werebe, ao analisar tal relação, afirmou que "a contratação dos consultores norte-americanos estava ligada aos famigerados acordos MEC-USAID, que se propunham a ajustar nossa educação ao modelo dos Estados Unidos" (Werebe: 173).

Segundo a lógica dos países desenvolvidos, o problema do subdesenvolvimento deveria ser encarado como um problema técnico. Dessa forma, os investimentos feitos pelos países centrais nos periféricos deveriam ser orientados no sentido de considerar a educação como fator importante na produção de recursos humanos, para o desenvolvimento desejado, isto é, preparo de pessoal adequado à nova realidade de dependência. Logo, o envio de alunos para o exterior ou o recebimento de docentes e consultores deveriam ser realizados visando a defesa dos interesses dos países desenvolvidos. Quer o treinamento ou a formação fossem realizados no país doador da bolsa, quer no do bolsista, deveriam sempre obedecer a um modelo estrangeiro que, por isso mesmo, não facilitaria a integração do indivíduo ou da qualificação por ele recebida nos quadros das reais exigências de seu "subdesenvolvido" país de origem.

A importação de modelos de ensino e pesquisa de outros países teve sérias implicações, sobretudo devido à sua inadequação. Esse foi o caso dos cientistas treinados segundo métodos de pesquisas construídos e próprios de sociedades



tecnológica e cientificamente mais avançadas que a brasileira. A ciência de reprodução só foi implantada devido a visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite que consistia, nos dizeres de Cunha, em

> "copiar, no Brasil, um traço do país 'adiantado', para que se parecesse cada vez mais com os EUA, reforçando, portanto, os laços de dependência. A modernização da universidade objetiva nessa perspectiva (re) produzir aqui a ciência 'internacional', a ser ensinada segundo padrões de idêntica categoria, sem veleidades autonomistas" (Cunha, 1983: 255).

John Helliard, diretor do Office of Education and Human Resources da AID, não mencionou diretamente em suas análises do panorama educacional do Brasil em meio aos acordos MEC-USAID, ainda na década de 60, nenhuma estratégia voltada especificamente para a pós-graduação[12]. Contudo, deixou clara a intenção da manutenção de uma estreita vinculação entre o "sistema desenvolvido" de ensino superior com o "sistema subdesenvolvido". Ficou claro que tal vinculação não seria de interdependência e sim de subordinação deste em relação àquele. Nas palavras de Helliard,

> "dever-se-ia implantar uma série de pesquisas e desenvolvimento eficazes, integrados aos sistemas de educação dos países em via de desenvolvimento que permitissem a numerosos organismos desses países e a alguns estabelecimentos dos países desenvolvidos de se reforçarem mutuamente (...) novas disposições a longo prazo devem ser tomadas para manter as universidades dos Estados Unidos e as dos países insuficientemente desenvolvidos em colaboração" (Hilliard *apud* Romanelli: 232).

[12] Dos 12 acordos MEC-USAID somente o 7º (de 1966) e o 10º (de 1969) faziam menção ao ensino superior.

A – O PARECER 977/65

A implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil se deu somente em 1965, pelo Parecer 977 do Conselho Federal de Educação, de autoria do conselheiro Newton Sucupira. Segundo o autor do Parecer, o modelo de pós-graduação a ser implantado correspondia à própria concepção da nova universidade, projetada nas mesmas bases dos centros de ensino e pesquisa que estavam, segundo ele, revolucionando o mundo. Eram dois os objetivos do Governo Federal com a implantação de tais cursos: em primeiro lugar, a formação de técnicos de alto nível, indispensáveis para o desenvolvimento tecnológico nacional e em segundo lugar, a formação de docentes de ensino superior visando suprir, com qualidade, a crescente demanda gerada pelo aumento do número de instituições de ensino superior no país. O aumento expressivo dessas instituições, sobretudo as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, gerou um novo mercado de trabalho para um novo tipo de docente, cujo preparo poderia ser obtido nos cursos de pós-graduação[13].

O Parecer 977 estabelecia a pós-graduação *stricto sensu* em dois níveis: mestrado e doutorado. Não haveria interdependência ou pré-requisitos entre tais níveis. Os cursos seriam divididos em dois blocos, o primeiro destinado a aulas e o segundo à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos por matérias da "área de concentração" e matérias de áreas afins, segundo o modelo norte-americano que compreendia o *major* (área de concentração) e o

[13] "O aumento expressivo do número das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, escolas voltadas prioritariamente a formação de docentes, foi motivada pela expansão da escolarização primária e média (posteriormente 1° e 2° graus), que passou a necessitar de professores em grande número, a partir dos anos 60. O crescimento das escolas de licenciatura se deve à expansão da rede de ensino primário e médio nos anos 50 e 60, quando houve alargamento de possibilidades de escolarização para a população e, em conseqüência, a necessidade de muitos professores" (Santos: 1998).

minor (matérias conexas). A duração dos cursos seria variável ficando, contudo, estabelecido um tempo mínimo para a conclusão de cada um deles (1 ano para o mestrado e 2 para o doutorado). O Parecer foi baseado no Artigo 69 da LDB então vigente, cuja interpretação levou Newton Sucupira a propor uma distinção clara entre a pós-graduação *lato sensu*, que englobaria os cursos de especialização e aperfeiçoamento e *stricto sensu*, que corresponderia aos mestrados e doutorados, voltados à formação científica, cultural ou profissional de alto nível.

O Parecer 977/65 apontava para a realização de cursos em dois ciclos sucessivos, equivalentes aos de *master* e *doctor* da sistemática norte-americana, fixando exigências mínimas para sua realização e para a expedição dos respectivos diplomas. O Parecer estabelecia, também, as diretrizes que orientariam a implantação da pós-graduação:

- Currículo flexível, respeitada a necessidade de matérias dentro da área de concentração e complementares (áreas afins ou de domínio conexo);
- Escalonamento em dois níveis: mestrado e doutorado;
- Duração mínima de um ano para os mestrados e dois para os doutorados;
- Independência entre mestrado e doutorado (não sendo aquele pré-requisito para esse); podendo ser o mestrado, contudo, também tomado como um primeiro estágio rumo ao doutorado (possibilidade de seqüência);
- Distinção entre os graus (acadêmicos/pesquisa x profissionais);
- Divisão dos cursos em duas fases: a primeira relativa a aulas e a segunda destinada à confecção do trabalho final;
- Acesso diverso (respeitada certa afinidade com a área do curso);
- Seleção rigorosa dos candidatos;

unesp

- Regime de tempo integral;
- Necessidade de credenciamento dos cursos para o reconhecimento de seus diplomas.

Em 1966, pelo Parecer 431 do Conselho Federal de Educação, foi confirmada a distinção entre mestrado e doutorado no tocante a duração mínima dos cursos (1 e 2 anos) e características do trabalho final (dissertação x tese). Em meados de 1968, um grupo de trabalho, composto por intelectuais e políticos, foi convocado pela Presidência da República para elaborar uma proposta de reforma universitária. O GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária - propôs uma "verticalização" dos estudos universitários, cujo ápice seria preenchido pela pós-graduação, a ser desenvolvida visando aprofundar os conhecimentos que os cursos de graduação já não estavam em condições de proporcionar. Dessa forma, a pós-graduação teria uma função compensatória, servindo para os egressos de cursos de curta duração (as licenciaturas curtas, no caso dos cursos de formação de docentes) como uma segunda graduação. O exíguo tempo concedido para a montagem do projeto não foi impedimento para a sua elaboração, visto que, ao longo da década, outros encontros haviam ocorrido e neles foram elaborados documentos como: Relatório Atcon (Rudolph Atcon - membro AID), Relatório da Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), Relatório Meira Matos[14], documentos do IPES.

A reforma universitária de 1968 vinculou o magistério superior aos graus de mestre e doutor e estabeleceu a estrutura básica da pós-graduação no país. Foi feita a opção por um sistema de cursos regulares e diversos outros aspectos que deixaram a

[14] A Comissão que elaborou o Relatório Meira Matos (1967 - 1968) foi composta pelo Coronel Carlos Meira Matos (Escola Superior de Guerra), Prof. Helio de Souza Gomes, Prof. Jorge Boaventura de Souza Silva, Promotor Carlos Agapito da Veiga, Coronel-aviador Waldir Vasconcelos (Conselho de Segurança Nacional).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

pós-graduação brasileira semelhante à norte-americana (uma distinção rígida entre mestrado e doutorado, sendo os dois próprios para a formação de docentes para o ensino superior). Com a Lei 5.540/68 deu-se a formalização da necessidade de um curso de pós-graduação (*stricto sensu*) para o ingresso e progresso na carreira do magistério superior.

A diferenciação horizontal dentre os cursos superiores: cursos de prestígio (como Medicina, Engenharia, Direito) e cursos de segunda categoria (licenciaturas, principalmente) não é uma característica recente do ensino superior brasileiro. Já na década de 60 tal diferenciação era clara e com a implantação da pós-graduação passou a ocorrer também uma diferenciação vertical. Romanelli, em 1978, já previa o destino da pós-graduação no Brasil. Segundo a autora, a possibilidade de mobilidade social propiciada pelos cursos superiores seria transferida para a pós-graduação, que assumiria a função de mantenedora de *status* social (Romanelli: 259). A pós-graduação passou a ter um duplo valor, a desempenhar uma dupla função. A primeira função seria técnica, de formação de docentes e técnicos de alto nível, a segunda função seria social, transferindo para o diploma de mestrado o valor simbólico antes reservado ao diploma de graduação (Cunha, 1974).

O nascimento e crescimento da pós-graduação no Brasil ocorreu de forma simultânea a um esvaziamento da graduação, tanto em termos de conteúdo (uma vez que muitas matérias até então dadas neste nível passaram a ser ministradas nos mestrados), quanto no valor social e econômico do diploma, que decresceu em virtude da criação de um título mais alto. Ao identificar a pouca influência que os mestrados em Educação tiveram, na percepção de seus ex-alunos, da realidade educacional brasileira, Sarmento levantou a hipótese de que o maior efeito dos cursos estaria na promoção

social dos que os cursavam (Sarmento: 102). A pós-graduação passou, pois, a assumir o lugar da graduação na questão do valor econômico e simbólico do diploma (a possibilidade de acesso a cargos melhor remunerados no mercado de trabalho e o prestígio perdido com a proliferação dos diplomas de graduação).

Os Decretos nºs. 63.343 de 1968 e 67.350 de 1970 trataram da implantação dos Centros Regionais de Pós-Graduação, cuja criação foi uma sugestão direta do GTRU. Os centros foram criados, segundo o Decreto de 1968, devido a: importância fundamental da pós-graduação para a pesquisa científica, a formação de professores do ensino superior e de tecnólogos de alto padrão; necessidade que se tinha de promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação (já que as universidades nacionais, naquela conjuntura, não dispunham de recursos humanos e materiais suficientes, capazes de permitir a criação de cursos nos diferentes campos do conhecimento, no nível correspondente à natureza e objetivos da pós-graduação); e necessidade de se oferecerem adequadas condições de trabalho aos cientistas brasileiros e de se estimular o retorno dos que se encontravam no exterior.

Os Centros tinham como objetivos principais a formação de professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade; o estímulo à pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores; o oferecimento de treinamento eficaz de técnicos de alto padrão, para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional e a criação de condições favoráveis ao trabalho científico, de modo a estimular a fixação dos cientistas brasileiros no país e "impactar" os que estavam fora.

Foram instalados inicialmente cinco Centros: nas regiões Norte-Nordeste (funcionando na Universidade Federal de Pernambuco), Centro-Leste (na UFRJ),



Centro-Oeste (na UFMG), Sul (na UFRGS) e São Paulo (na USP). A instalação dos Centros seguiu o modelo norte-americano de união de universidades em consórcios para o oferecimento de cursos de pós-graduação. Dentre os consórcios mais importantes dos Estados Unidos estavam o CIC – Committee on Institutional Cooperation - que reunia dez grandes universidades (conhecidas como "big ten"), o Western Intercollegiate Compact of Higher Education e o Consortium of Universities in Washington.

Segundo as análises da época, os Centros foram criados em razão da impossibilidade das universidades implantarem, por conta própria, em um curto espaço de tempo, cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do conhecimento. Os Centros serviriam, pois, como aglutinadores de recursos e esforços que, coordenados, beneficiariam as universidades da região. No início da década de 70 era muito reduzido o número de professores qualificados para orientação de mestrandos. Como eram recentes os programas de pós-graduação, eram poucos os doutores; logo, justificou-se o apoio aos núcleos regionais concentradores de "massa crítica" e a importação de docentes do exterior.

Pelo Decreto n. 73.411/74 veio, contudo, a revogação dos decretos anteriores referentes aos Centros regionais de Pós-graduação e instituição do CNPG (Conselho Nacional de Pós-Graduação)[15]. O insucesso dos Centros deu-se, em parte, devido à resistência da Capes e do CNPq que se sentiam limitados em sua atuação[16] (Oliveira, 1995: 66). O CNPG seria um "órgão colegiado interministerial com as funções de formular a política geral de pós-graduação e de coordenar a sua execução"

---

[15] A Comissão que propôs o CNPG foi designada pelo Ministro Jarbas Passarinho e era composta pelo Coronel Confúcio Pamplona e pelos professores Heitor Gurgulino de Souza, Newton Sucupira e Roberto Santos.

[16] A Capes, Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior , foi criada em 1951 como Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ampliada em 1964 e reformulada pelo Decreto nº 66.662, de 5 de junho de 1970 (Leite, 1972: 354).

(Brasil, 1975: 18). Os componentes do Conselho seriam os ministros do Planejamento e Coordenação Geral, da Educação e Cultura, o secretário geral do MEC, os presidentes do CFE, BNDE, CNPq, Capes, FNDCT/FINEP, o diretor do DAU (Departamento de Assuntos Universitários), reitores das universidades de Brasília, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo.

A instalação dos cursos de pós-graduação se fazia necessária no início da década de 70, segundo Cunha, devido a necessidade da

> "organização de um programa de formação de professores destinado a eliminar a aleatoriedade e instaurar a previsibilidade. Com o decréscimo da qualidade média do aluno de graduação, em termos acadêmicos, tornava-se necessária a elevação da qualidade dos professores de modo a compensar esse problema" (Cunha, 1975: 32).

Um relatório da Capes, de 1974, apresentava a pós-graduação no Brasil com um baixo índice de conclusão de mestrados (14,5% entre 1971 e 1973) e um percentual pouco significativo de concludentes mestres dedicados à docência (47,7%), visto que a maioria optava pelo ingresso em empresas estatais. Em 1975 o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), inserido dentro do II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento), estabelecia a garantia de financiamento estável para os cursos de pós-graduação, a elevação dos padrões de desempenho e um plano de expansão do sistema. Os recursos conseguidos (aproximadamente 3,5 bilhões de cruzeiros) deveriam ser gastos na contratação de professores e funcionários, na concessão de bolsas de estudo e na instalação de novos cursos. Foi estabelecido o alvo de formar 16.800 mestres e 1.400 doutores, o que, já naquela época, estava aquém da real necessidade das universidades brasileiras (Brasil, PNPG, 1975: 45). A pós-graduação, segundo a própria Capes, tinha três objetivos principais: a formação de docentes para o ensino superior, suprindo o aumento da demanda com a qualidade devida; a formação de

pesquisadores e a formação de profissionais de alto nível para suprir as constantes demandas dos mercado de trabalho, tanto no setor público, quanto na iniciativa privada.

Foram definidos os seguintes órgãos para implantar as diretrizes do PNPG: o CNPG – Conselho Nacional de Pós-graduação (formulação e coordenação da implantação da política de pós-graduação); o CFE – Conselho Federal de Educação (com a função normativa e de credenciamento de cursos); o DAU – Departamento de Assuntos Universitários (execução das políticas e programas definidos pelo CNPG e regulamentados pelo CFE) e o CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (formulação da política de ciência e tecnologia ligada ao ensino superior).

O Plano apresentava um diagnóstico das dificuldades para a institucionalização dos programas de pós-graduação. Era clara a ênfase dada à problemática da dependência de fontes externas de financiamento, transferindo para o MEC (e por conseguinte, para as próprias instituições de ensino superior) os custos relativos aos programas de pós-graduação. O Plano reforçava a necessidade de integração entre o ensino de graduação e pós-graduação através de uma articulação progressiva dos respectivos currículos e temas de trabalho, da atuação de docentes de pós-graduação na graduação e da vinculação de ambos os programas aos departamentos (para assuntos de pessoal, recursos).

A declaração de que uma das funções da pós-graduação seria a formação de docentes para o ensino superior, associada à decisão do MEC de vincular a progressão na carreira docente à obtenção dos títulos de Mestre e Doutor e às gratificações financeiras extra-salariais concedidas aos detentores de tais títulos, gerou problemas. Segundo Coelho, a elite da pós-graduação entendia que a proliferação de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

programas, sobretudo os de baixa qualidade, era devida à vinculação entre titulação e carreira. Tal elite questionava o valor desse atrelamento, uma vez que "instituía o mero credencialismo e congestionava os melhores programas com estudantes sem vocação ou talento para a pesquisa científica"(Coelho: 87).

No bojo do Plano houve a estruturação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) com o propósito de despertar nas IES (Instituições de Ensino Superior) a necessidade de envolvimento de seu pessoal com cursos de mestrado e doutorado. No início da década de 80, contudo, o Decreto 86.487/80 desvinculou a progressão na carreira docente da obtenção de títulos acadêmicos o que acabou por eliminar um dos principais estímulos à qualificação do corpo de professores.

O segundo Plano Nacional de Pós-graduação seguiu as orientações do III PND. O Decreto 87.814 de 16 de novembro de 1982 trazia as suas diretrizes. O II PNPG foi criticado por ter se baseado em uma concepção restrita de ciência que visava dificultar a estruturação de cursos de pós-graduação em "áreas profissionais" e canalizá-la para as áreas de ciências básicas (Física, Biologia). Essa visão se evidenciava na diferenciação feita entre as grandes universidades (com vocação para a pesquisa básica) e as escolas isoladas, de cunho mais pragmático, formando profissionais para o mercado de trabalho. Tal concepção também reduzia a importância e vínculo da pós-graduação com o ensino de graduação, restringindo sua aplicação à pesquisa e, por conseguinte, firmava a dicotomia entre universidades dedicadas à pesquisa e universidades dedicadas ao ensino (Coelho, 1985). O II PNPG abordou o problema da relação entre a ciência dos países centrais e periféricos que, por sua dependência de capitais e tecnologias

estrangeiras, não absorviam a capacidade profissional de alto nível ou os resultados de pesquisa que o sistema produzia.

O terceiro PNPG foi definido em 9 de novembro de 1986 e tinha como objetivos a consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação, a institucionalização da pesquisa nas universidades (para assim assegurar o funcionamento da pós-graduação) e a integração da pós-graduação no sistema nacional de ciência e tecnologia, inclusive na área de produção.

Os anos 80 e 90 foram muito profícuos em termos de cursos de pós-graduação. Em 1987, pela lei 7.596, foi dado mais um estímulo à busca de qualificação por meio dos cursos de pós-graduação. Segundo essa lei, os docentes de 1° e 2° graus com cursos de pós-graduação teriam vantagens salariais de 5, 10 ou 15%, caso tivessem, respectivamente, certificados de curso de Aperfeiçoamento, Especialização ou o grau de Mestre. O Decreto 94.664 do mesmo ano confirmou a aprovação desse Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos.

A expansão dos cursos de pós-graduação *lato sensu* foi também um estímulo à busca do título de mestre, uma vez que este era o pré-requisito para quem pretendia lecionar em tais cursos. O aumento na demanda pelos cursos de pós-graduação deu-se em parte pela dificuldade de colocação profissional dos egressos das graduações. O prosseguimento na carreira acadêmica tornou-se uma opção não somente viável como também necessária diante, sobretudo, da possibilidade da bolsa de estudos como benefício acessório ao prosseguimento de sua formação. Outras razões do aumento da demanda seriam a legislação do Magistério Superior, que vinculava a titulação ao progresso na carreira, e a busca da manutenção do prestígio e *status* perdidos com a proliferação dos cursos de graduação.

Desde 1976, para se evitar perda qualitativa diante do aumento quantitativo dos cursos, a Capes passou a realizar uma avaliação bienal, conferindo-lhes conceitos de "A" a "E" que passaram a determinar, dentre outros aspectos, a política de distribuição de bolsas de estudo. Tal critério foi alterado na avaliação realizada em 1996 e 1997, valendo-se de uma nova classificação em sete níveis, do menos (1) ao mais qualificado (7), considerando-se os programas completos (mestrado e doutorado) e de 1 a 5, quando somente havia o mestrado na instituição.

B - OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O primeiro mestrado em Educação no Brasil foi instalado na PUC-RJ, em 1965. Dez anos depois, em 1975, eram 17 os mestrados em Educação. Tais cursos passaram a seguir as orientações contidas no Programa de Pós-graduação em Educação, elaborado pela Capes, com o propósito de elevar o nível acadêmico desses cursos. Segundo a Capes, foram criados programas na área de Educação "por tratar-se de uma área de aplicação das demais ciências e, por ter ela necessidade de crescer no domínio das teorias que lhe configurem uma estrutura própria, permitindo, em conseqüência, um maior domínio científico" (Brasil,MEC/Capes, PPGE, 1976: 16,17).

A inauguração dos primeiros programas de pós-graduação em Educação deu-se sob o regime totalitário, pós-golpe de 64. Nesse período o Estado valeu-se de diversos mecanismos de persuasão para impor sua ideologia, inclusive deixando marcas na legislação do ensino superior (lei 5.540/68), direcionando a criação de um sistema nacional de pós-graduação a partir da regulamentação contida no Parecer 77/69 do CFE. "Configura-se, então, a tendência tecnicista que passa, em conseqüência, a inspirar a

maior parte dos estudos e iniciativas na área da educação" (Saviani, 1984: 38). É perceptível, pois, que desde os primeiros anos após a implantação dos mestrados em Educação no Brasil até o final da década de 70, as dissertações passam a seguir uma orientação marcadamente tecnicista, sem tratarem os temas com a devida criticidade. Segundo Sarmento,

> "a pós-graduação em Educação no Brasil tem se debatido entre duas tendências contraditórias: a pressão exercida pelos grupos interessados na manutenção da estrutura vigente e a pressão social pela inserção da universidade na produção de novos conhecimentos sobre a realidade educacional brasileira" (Sarmento: 121).

Em 1981 já eram 27 os programas de pós-graduação em Educação. Nessa década começam a ser criados (ou reorientados) programas que adotavam uma linha mais crítica acerca da Educação. Programas como os da UFSCar, da UFMG e o da Unesp/Marília adotaram essa postura. Tais iniciativas revelaram que, apesar da utilidade dos cursos de pós-graduação na formação dos intelectuais orgânicos da classe dominante no país, não seria possível, contudo, controlar os cursos de tal forma que deles mesmos não surgissem resistências ao sistema. Tais cursos "foram instrumentos importantes na formação dos intelectuais necessários ao funcionamento do sistema dominante, mas possibilitaram também o surgimento daqueles capazes de criticar a ideologia imposta" (Sarmento: 47).

No levantamento feito pela Capes em 1992/93, havia no Brasil 36 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, no nível de mestrado, funcionando em 34 instituições. Desses cursos, 7 alcançaram o nível "A" na avaliação (para cursos já plenamente consolidados), 17 nível "B", 10 nível "C", 1 nível "D" e 1 nível "E" (cursos que apresentavam condições mínimas de funcionamento). Numa comparação entre as

duas avaliações (92/93 e 96/97) percebe-se que a maioria dos programas de mestrado em Educação recebeu um conceito proporcionalmente inferior nessa última[17].

C - A INSTALAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNESP/MARÍLIA

Na década de 50, foram instalados pelo Governo do Estado, nas cidades do Interior que despontavam como pólos de desenvolvimento urbano e industrial, diversos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Na década de 60 os Institutos ficaram subordinados à Secretaria do Estado da Educação[18] e seu desenvolvimento convergiu para a organização de uma universidade que os reunisse, juntamente com outras escolas fundadas anteriormente, como a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara (1923).

Em 1976, pela Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro, foi criada a Unesp-Universidade Estadual Paulista. Os antigos Institutos foram transformados em Unidades Universitárias, localizadas em diversas cidades do Interior paulista, todas subordinadas à Reitoria, localizada na Capital.

Naquela mesma década, a Universidade Estadual Paulista sofreu uma série de transformações com o objetivo declarado de redistribuir os cursos e melhorar a qualidade do ensino das várias Unidades. O propósito de transformar as diversas

[17] Foram estes os conceitos dados nas avaliações de 92/93 e 96/97: FUMS (C / 3), PUCCAMP (- / 4), PUC/SP (A/ 7), PUC/RS (B/ 5), UNB (C/ 3), UNISINOS (CN/ 4), UNICAMP (B/ 3), UEM (D/ 3), UFG (C/ 4), UFPEL (CN/ 2), UFSC (B/ 4), UFSM (C/ 2), UFPR (C/ 3), UFRGS (A/ 6), FUFPI (D/ 1), PUC-RIO (A/ 6), UCP/RJ (E/ 1), UERJ (B/ 4), UFMG (A/ 5), UFPE (B/ 4), UFSCar (B/ 4), UFSE (CN/ 1), UFU (CN/ 3), UFC (A/ 4), UFES (C/ 3), UFRJ (B/ 4), UFRN (C/ 3), UFF (A/ 4), UNESP/Marília (B/4). É importante ressaltar que na avaliação de 96/97 foram considerados os programas e não somente os mestrados.

unesp

Unidades em "centros de excelência", por meio do remanejamento de cursos e departamentos, acabou por determinar, em última instância, a extinção de muitos deles. Provavelmente, um dos maiores problemas dessa iniciativa tenha sido a falta de definição, por parte da reitoria (gestão Luís Ferreira Martins), do que viria a se constituir tal reformulação, além da indefinição quanto aos critérios a serem adotados na redistribuição dos cursos e da escassez de verbas adicionais para uma eventual melhora na qualidade do ensino. A unidade de Marília, que tinha como destaques, em termos de número de alunos, os cursos de Letras, História e Ciências, ficou reduzida aos cursos de Pedagogia, Filosofia, Ciências Sociais e Biblioteconomia. Criou-se um espaço propício para as universidades particulares da região, que passaram a absorver essa demanda "desprezada" pela universidade pública.

Na época da reformulação (1976 a 1978), a unidade de Marília contava com um corpo docente relativamente bem titulado, o que levou alguns professores a levantarem a hipótese de que a sobrevivência da unidade estaria intimamente ligada à capacidade que teriam de promover "qualidade de ensino". Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, que já existiam, passaram a ser incrementados ainda mais, como uma condição preliminar para a instalação de uma pós-graduação *stricto sensu*.

Um dos argumentos mais fortes em favor da instalação de uma pós-graduação *stricto sensu* em Marília referia-se à localização geográfica da cidade. Marília seria um dos centros educacionais mais avançados geograficamente, em relação às áreas centrais do país. Os cursos de pós-graduação em Educação então existentes situavam-se na Capital (USP e PUC), em Campinas (Unicamp) e São Carlos (UFSCar). O *interland* de influência de Marília seria o centro-oeste e norte do Estado de São

---

[18] Por intermédio da Coordenação do Sistema do Ensino Superior, posteriormente Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (Bicudo, 1995: 13).

unesp

Paulo, o norte do Paraná, e as regiões mais próximas do Mato Grosso (atualmente Mato Grosso do Sul) e Goiás.

Segundo Wilson de Faria, um dos responsáveis diretos pela implantação da pós-graduação em Marília, a idéia da criação de um mestrado em Educação foi amadurecendo aos poucos. Uma das primeiras tentativas de criação foi tomada pelo professor José Antônio Tobias, a qual não se concretizou, da mesma forma que a tentativa empreendida pela professora Josefina Chaia (então chefe do Departamento de Administração Escolar).

Um grupo de docentes, liderado pelo professor Wilson de Faria (então chefe do Departamento de Didática da Faculdade de Marília), consultou a comunidade acadêmica da Unesp em cujas unidades funcionaram ou funcionavam cursos ligados à Educação (São José do Rio Preto, Araraquara, Assis, Presidente Prudente e Rio Claro). A sondagem tratava primeiramente do possível apoio à idéia de criação de um curso de pós-graduação em Educação e, em segundo lugar, da possível colaboração a tal iniciativa. Tal sondagem foi realizada por meio de um questionário enviado aos professores doutores e de maior titulação de cada uma das unidades mencionadas, além de contatos pessoais feitos por meio de visitas às mesmas. O Dr. Manoel Lelo Belotto, então diretor da Faculdade, deu, como último ato de sua administração, a aprovação para a formação da comissão que realizaria tal pesquisa. A comissão, presidida pelo prof. Dr. Wilson de Faria e composta pelos professores doutores José Misael F. do Vale, Vilmo Guimarães Melo, Otto Danna e Sadao Omote, formulou relatório que deu origem ao projeto de criação do curso de pós-graduação em Educação, remetido à Reitoria em fins de 1985.

O relatório permaneceu na Reitoria até 1987, quando foi encaminhado ao professor Antonio Christofoletti (Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro) que, na qualidade de relator, indicou a necessidade de algumas alterações para a sua aprovação[19]. Nesse ínterim, foram tomadas inúmeras medidas, por parte dos interessados no relatório, como "forma de pressão", visando a sua aprovação. Foram realizadas reuniões abertas com as congregações das faculdades da Unesp localizadas no Oeste de São Paulo que se sentiam preteridas (Presidente Prudente, Assis e Marília)[20] e feito contato com os membros da Câmara de Pós-graduação em uma de suas reuniões (com o apoio do presidente da Comissão Central de Pós-graduação, Prof. Dr. Antonio Manoel dos Santos Silveira). Uma das alterações mais significativas referia-se à redução do número de áreas de concentração[21]. Como havia se passado mais de dois anos desde a constituição da primeira comissão para a elaboração do relatório, naquele momento, início de 1988, a reestruturação ficou a cargo dos professores Wilson de Faria e Celestino Alves da Silva Júnior.

Definida a área de concentração, "Ensino na Educação Brasileira", por sua maior amplitude, o professor Wilson encarregou-se de elaborar o novo currículo, enquanto o professor Celestino dedicou-se à organização administrativa, adaptando-a às novas exigências. A opção foi de adoção de um modelo de pós-graduação semelhante ao da Unesp de Rio Claro, que previa a instalação inicial do mestrado com uma área de concentração, seguida posteriormente do doutorado. O programa de Marília seguiria

---

[19] As razões da demora para o encaminhamento e aprovação do relatório são desconhecidas, uma vez que não foi fornecida justificativa oficial para a demora. Segundo o Prof. Dr. Wilson de Faria, o que se presumia na época é que "teria havido falta de confiança na 'massa crítica' do corpo docente" (Faria, 1997)

[20] Também havia interesse de instalação de uma pós-graduação em Geografia na cidade de Presidente Prudente, reivindicação que foi encaminhada à Reitoria.

[21] A indicação das áreas de concentração e linhas de pesquisa ocorreu após exame dos programas de pós-graduação da USP, Unicamp, UFSCar e de outros programas da própria Unesp (nas áreas de Geografia e

esse modelo com o desdobramento em linhas de pesquisa, em redor das quais se aglutinariam as várias disciplinas, o que conferia um caráter inovador ao programa.[22] Em maio daquele mesmo ano foi designado, pela Portaria nº 027/88 (17/05/88), o Conselho de Curso de Pós-graduação que se responsabilizaria pela implantação do programa em Marília. O conselho foi inicialmente coordenado pelo Prof. Dr. Wilson de Faria, tendo como membros o Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior (do Departamento de Administração Escolar), o Prof. Dr. Sadao Omote (do Departamento de Educação Especial), a Profa. Dra. Yolanda de Castro e Souza (do Departamento de Psicologia) e como suplentes a Profa. Dra. Leonor Maria Tanuri e o Prof. Dr. Lauro Frederico B. da Silva.

Uma das grandes dificuldades encontradas pelos responsáveis pela instalação da pós-graduação em Marília foi conseguir credibilidade junto às instituições de pesquisa (CNPq, Capes, FAPESP). Nos dois primeiros anos foram elaborados dois relatórios ao CNPq/Capes, sendo que somente com o segundo relatório, nas palavras do então coordenador do programa "conseguimos nos fazer compreender quanto às potencialidades do nosso currículo, de nossa 'massa crítica' e recursos materiais disponíveis (biblioteca, salas de aula, etc.)" (Faria, 1997). O segundo relatório foi aprovado com o conceito "B", o máximo possível para novos cursos.

A formação inicial do corpo docente foi trabalhosa, uma vez que o contato foi feito pessoalmente pelos membros da comissão. O professor do programa teria, como condição básica, que ser um doutor pertencente a àreas afins às linhas de pesquisa. A dificuldade inicial foi maior pela novidade do programa, principalmente na

---

Educação Matemática). Após essa pesquisa foram definidas duas áreas: Ensino na Educação Brasileira e Administração da Educação Brasileira.

[22] Normalmente, os programas de pós-graduação previam apenas as disciplinas vinculadas diretamente à área de concentração e não às linhas de pesquisa.

fase anterior à primeira avaliação da Capes; após o conceito "B", não só a resistência dos possíveis docentes foi menor, como houve até um "excesso de oferta" (Faria, 1997).

Newton Sucupira, em 1979, defendia a idéia de que a pós-graduação brasileira procurava cumprir uma dupla função, "lealdade aos valores e padrões internacionais da ciência da cultura; lealdade ao povo brasileiro e à sua nação, expressando assim o compromisso de vincular a universalidade à busca de soluções para os problemas nacionais" (Sucupira, 1979: 8). Nesse aspecto, as linhas e áreas do programa de Marília procuravam conjugar essas duas funções, conseguindo executar com maior eficácia a segunda.

O mestrado em Educação da Unesp/Marília seguiu a tendência crítica dos mestrados implantados ou reorganizados nos últimos anos da ditadura militar e início do período de redemocratização (como os da UFMG e da UFSCar). Já em 1986, dois anos antes de sua instalação, era possível perceber nas instituições que começavam a dar lugar ao pensamento pedagógico crítico, programas que tratavam de forma reflexiva das principais questões da Educação Brasileira. Tal tendência veio em contraponto ao tecnicismo predominante nos mestrados da década de 70, que priorizavam a Metodologia, a Tecnologia Educacional, a Estatística, a Administração de Sistemas, a Avaliação, em detrimento do tratamento crítico dos problemas mais comuns da Educação nacional. O tecnicismo dos mestrados em Educação da década de 70 pode ser identificado pelos cursos que enfatizavam conhecimentos técnicos e psicológicos, valorizando os conteúdos que contemplassem teorias e modelos gerais, com uma bibliografia predominantemente estrangeira (principalmente norte-americana). O mestrado em Educação da Unesp/Marília, tendo como área de concentração o Ensino na

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Educação Brasileira, seguia um caminho diferente, mais crítico, em relação ao adotado pela maioria dos programas na década anterior.

CAPÍTULO 2

DISCUTINDO O MODELO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO

A – A DEPENDÊNCIA CIENTÍCIO-CULTURAL E A INFLUÊNCIA NORTE-AMERICANA

O mestrado em Educação da Unesp de Marília, na busca por autonomia científica e cultural, iniciou-se tendo como eixo central "o Ensino na Educação Brasileira". Tal ênfase atendia, de certa forma, a reivindicação e crítica feitas pelo prof. Ernst Hamburger, no início da década de 80, para que os cursos de pós-graduação no Brasil desenvolvessem "linhas de pesquisa de maior interesse para o país, libertando-se, na medida do possível, dos modismos e preconceitos internacionais" e definissem "programas e currículos partindo da realidade e das aspirações brasileiras e não somente da tradição em outros países" (Hamburger, 1980: 90). Tal ênfase, porém, acabou por gerar problemas em termos de repercussão internacional do curso, uma vez que dificultou a publicação de trabalhos no exterior, por serem os temas tão próprios e por vezes específicos da realidade brasileira, o que já não é tão comum nos trabalhos de ciências biológicas e exatas.

Ao criticar o critério da avaliação das publicações dos programas de pós-graduação brasileiros, Zancan afirmou que nas áreas de ciências humanas houve

> "uma preocupação de todos os comitês com os veículos de divulgação da produção docente, notadamente ainda de nível mais local do que nacional e/ou internacional.(...) Na realidade o sistema de avaliação implantado não permite aquilatar a expressão da subárea do conhecimento no contexto mundial, já que não há indicadores universais que sirvam de referência para todas as áreas de conhecimento" (Zancan, 1997).

A internacionalização das publicações é um padrão totalmente adequado aos trabalhos nas áreas de ciências exatas e biológicas, cujos temas não estão, necessariamente, circunscritos a um espaço geográfico, cultural e histórico. A publicação em periódicos

internacionais de trabalhos na área de ciências humanas é algo muito mais difícil e improvável. Como tornar viável a publicação internacional de um trabalho sobre os índios *Caiapós* ou sobre o movimento dos *Sem terra no Pontal do Paranapanema*? Há, efetivamente, interesse das editoras estrangeiras por esses temas?

> "As normas das revistas internacionais foram estabelecidas nos países desenvolvidos e traduzem as necessidades desses países, e somente destes. Os trabalhos realizados no Brasil seguindo estas normas estarão mais ligados às sociedades desenvolvidas do que a sua própria comunidade" (Hamburger, 1980: 86).

A dependência cultural faz com que as atividades científicas desenvolvidas no país estejam impregnadas por mecanismos e propósitos que condicionam o comportamento de seus pesquisadores. Um desses mecanismos é a

> "atribuição de prestígio acadêmico aos cientistas em função da quantidade de artigos de sua autoria publicados em revistas de renome internacional, constituindo-se esse mecanismo na melhor medida de qualidade de que o país dispõe. Portanto, tais artigos, por estarem ligados a equipes editoriais em atividade nos países desenvolvidos, devem refletir problemas de interesses desses países, para que sejam publicados" (Nunes: 38).

Mammana também critica a excessiva preocupação com a produção científica voltada ao mercado externo. Tal política é prejudicial pois "em vez de avaliar o grau de utilidade do cientista para o país, mede, de certa maneira, o grau de ressonância em que esse cientista está com os problemas da moda, e, portanto, o quanto ele é útil para os países desenvolvidos" (Mammana: 6).

Muitas vezes o próprio currículo dos cursos de pós-graduação revela a relação de dependência, ao tentar

> "reproduzir conhecimentos importados e defasados da realidade do país dependente, muitas das vezes não considerando problemas que já foram solucionados nos países desenvolvidos, e que já fazem parte do domínio industrial, e portanto de seu

> patrimônio econômico, mas cujo conhecimento é crucial para os países dependentes ou periféricos" (Nunes: 39).

Uma severa crítica que é feita ao modelo brasileiro de pós-graduação seria, pois, essa sua dependência cultural. Segundo Ernst Hamburger, "a regulamentação da pós-graduação no Brasil foi copiada até nos mínimos detalhes da norte-americana" (Hamburger, 1980: 84). Góes, em 1972, fez grandes elogios à decisão de se adotar o modelo norte-americano de pós-graduação no Brasil, afirmando que o mesmo era "sem dúvida, no mundo desenvolvido, o que alcançou os mais elevados padrões e deu os melhores frutos em termos quantitativos e qualitativos" (Góes: 226). O próprio relator do Parecer 977/65, Newton Sucupira, admitiu tal opção; um dos capítulos chega a ter o sugestivo título: "Um Exemplo de Pós-graduação: A Norte-Americana". Ao longo do referido capítulo, e por todo o Parecer, o relator argumenta em favor da implantação do modelo norte-americano de pós-graduação no Brasil. São abundantes os termos em língua inglesa, como: *Master, Doctor, College, Graduate School, under-graduate, qualifying, scholarship, Major, Acreditation*.

Fazendo a ressalva de que o modelo norte-americano devia servir de orientação e não de matriz para uma eventual cópia, Newton Sucupira afirmou que "sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema". A preferência pela sistemática norte-americana se justificava, segundo o relator, pelo êxito de sua longa existência e pela influência sobre a pós-graduação de outros países:

> "Vale assinalar que na Inglaterra, recentemente, o já famoso *Robbins Report*, que estudou as condições de expansão e aperfeiçoamento do ensino superior britânico, não hesitou em recomendar às universidades britânicas o uso de certas técnicas e processos da pós-graduação norte-americana" (Brasil, Parecer 977/65).

unesp

Outro fator que contribuiu para esta opção pelo modelo norte-americano foi a tradição dos Estados Unidos em cursos de pós-graduação (*graduate*)[23]; já em meados do século XIX havia cursos em algumas universidades norte-americanas e no ano de 1876 foi implantado definitivamente um programa de pós-graduação na Universidade John Hopkins.

Diversos autores têm criticado a importação de modelos de ensino, principalmente relativos à pós-graduação. No mesmo artigo em que elogiava a adoção do modelo norte-americano de pós-graduação, Góes ressaltou, contudo, que "é dificil precisar em que medida a organização e os procedimentos administrativos norte-americanos podem ser adotados integralmente em nosso meio, dadas as diferenças existentes entre a nossa estrutura universitária e a daquele país" (Góes: 226).

A tomada da pós-graduação norte-americana como padrão seria interessante se fosse encarada como um processo de fertilização, adaptado às condições e contexto nacionais. A transplantação de um modelo, ao contrário, revela mimetismo. "Nesse campo, ainda menos que em outros, a imitação acrítica e a incorporação de modelos estrangeiros podem ter conseqüências inesperadas e funestas se não levarmos, adequadamente, em conta as tradições universitárias nacionais" (Graciarema: 271).

Evidência da norte-americanização da pós graduação brasileira seriam também os privilégios dados, segundo Sarmento, à cátedra e a formação intelectual das elites que garantiriam a preservação da estrutura de classe. Embora formalmente a

[23] Um aspecto interessante nessa importação de modelo refere-se à própria terminologia. Nos Estados Unidos o ensino de graduação recebe o tratamento de *undergraduate* enquanto a pós-graduação é conhecida como *graduate*. É de se avaliar se tais denominações não revelam também a natureza e propósitos dos cursos, cabendo à pós-graduação norte-americana o papel de formação que no Brasil é devido aos cursos de graduação.

unesp

cátedra tenha sido substituída pelo departamento na reformulação do sistema universitário brasileiro, a mesma continuou existindo de fato (Sarmento: 39).

Não obstante a clara opção pelo modelo norte-americano de pós-graduação, percebe-se na estrutura dos mestrados brasileiros uma série de problemas devidos à adoção de aspectos e particularidades de modelos de outros países. Pode-se afirmar que a pós-graduação brasileira é híbrida, e por isso tem algumas disfunções. Segundo Graciarema, "é fácil notar superposições e incongruências derivadas da presença simultânea e não integrada dessas duas diferentes tradições" (Graciarema: 269). Adotou-se a estrutura dos cursos norte-americanos e a forma de avaliação dos europeus, a alta exigência dos mestrados europeus (não anglo-saxões) e o baixo prestígio dos mestrados norte-americanos.

B – A INCOMPATIBILIDADE DOS TÍTULOS

Os termos referentes à pós-graduação empregados no Brasil não encontram, necessariamente, correlatos em outros países. Na tradição espanhola, após a graduação, isto é, o *bacharelato,* vem a *licenciatura*; já no Brasil, a licenciatura é um curso no nível de graduação, não de pós-graduação. Na tradição anglo-saxônica, após o *bachelor* segue-se o *master*; neste sistema o *bachelor* "é um tipo de estudo que, se fosse terminal, seria um pouco mais que decorativo (...) Uma das funções mais importantes do mestrado anglo-saxão foi a de especializar e aprofundar a formação dispersa e multidisciplinar do *bachelor*" (Graciarema: 268). Por outro lado, na França, o título de *Docteur de Specialité* equivale ao título de mestre no Brasil. Já nos Estados Unidos, o *master* como grau final não é muito valorizado, conta "apenas como um começo de

carreira, e é um grau de obtenção relativamente fácil, com um nível de exigências consideravelmente mais baixo que o doutorado" (Graciarema: 271).

Segundo Darcy Ribeiro,

> "Na concepção norte-americana, inglesa, o mestrado em si é uma prova de alfabetização. A maior parte dos universitários formados nas universidades são uns analfabetos, no sentido de que não dominam a língua, são incapazes de escrever um texto limpo e correto. O Mestrado tem a finalidade de saber se um jovem que se formou é capaz de escrever articuladamente, numa linguagem limpa. Examina-se até a gramática da pessoa para saber se os erros de ortografia não são demasiados. Se ele é capaz de tomar informações sobre um tema e redigir de maneira legível sobre o assunto, dentro de um nível acadêmico, ele demonstra que é um letrado não um analfabeto" (Ribeiro, 1980: 75).

Os mestrados brasileiros têm um problema de identidade que vem desde sua criação. O próprio autor do Parecer 977/65 reconhecia o baixo prestígio acadêmico que os mestrados em geral tinham tanto na Europa quanto nos Estados Unidos e, não obstante, aconselhou a sua instalação no país.

> "Em Oxford e Cambridge o grau de Mestre das Artes é concedido sem qualquer exame a todo aquele que haja obtido o grau de Bacharel (...) Nas Universidades escocesas o M. A. é o grau concedido ao término do curso de graduação. Nos Estados Unidos, por força da influência inglesa permaneceu o grau de Mestre, sendo, por muito tempo, conferido sem maiores exigências no fim da graduação, como era o caso do chamado 'Master's Degree in cursu" (Brasil, Parecer 977/65).

Sucupira segue em sua análise crítica do título de mestre nos Estados Unidos afirmando que, mesmo no século XX, depois de alterada a situação anterior, o grau de mestre seria útil, na maioria das vezes como sinal de competência profissional.

> "É importante igualmente para o magistério secundário, sobretudo porque em muitos Estados o mestrado é garantia de melhor remuneração. No ensino superior é de menor valia, pois o Ph.D. é título necessário para o acesso na carreira de professor universitário" (Brasil, Parecer 977/65).

unesp

O Brasil tem se mostrado um terreno fértil para a proliferação e pulverização de títulos. O período conhecido como República Velha (1889 – 1930) foi dominado por "Coronéis" que nunca cursaram uma Academia Militar; no final do século XX os graduados em Medicina ou Direito são considerados "Doutores", sem que a grande maioria tenha voltado à universidade após a conclusão da Residência Médica ou do Bacharelado. O tratamento de "Doutor" dado ao bacharéis em Direito não é uma exclusividade brasileira; sua origem remonta às universidades do final da Idade Média, quando "chamavam-se Mestres todos os licenciados que faziam parte da corporação dos professores em todas as Faculdades, com exceção da Faculdade de Direito onde os professores se intitulavam doutores" (Brasil, Parecer 977/65).

A incompatibilidade entre títulos de pós-graduação expedidos pelas universidades brasileiras e estrangeiras é tamanha que a USP não aceita como equivalentes a mestrado e doutorado (para fins de revalidação) diversos títulos obtidos na França, tais como: *Licence, Maîtrise, Diplome D'Etudes Approfondies-dea e Diplome D'Etudes Superieures Specialisées Dess* (com a ressalva de que os títulos de *Doctorat de 3Éme cycle, Docteur Igénieur e Doctorat D'Université* seriam aceitos na categoria de mestrado). Pode-se afirmar que os títulos de *Doctorat* e *Docteur* não aceitos pela USP, sejam obtidos em programas sem a devida qualidade ou estruturas curriculares e exigências acadêmicas incompatíveis com os padrões nacionais de doutorado.

Segundo Giraud,

> "com a reforma de 1984, completada em 1988, passa a existir na França somente um tipo de diploma de doutorado, que é obtido após a defesa de uma tese, em média 8 anos depois do início dos estudos universitários. Sua duração, sua natureza, seu nível são

> semelhantes aos do PhD norte-americano ou aos do doutorado dos grandes países europeus" (Giraud; 5).

A citação de Giraud faz uma referência ao nivelamento "PhD – Doutor", que no Brasil encontra muita resistência, sobretudo nos meios não acadêmicos, onde o título de Doutor em Filosofia (PhD - *Philosophy Doctor*) goza de um prestígio social muito superior ao de Doutor em outra área de conhecimento. O título de PhD tem sua origem na Faculdade de Filosofia do modelo universitário alemão, onde a antiga Faculdade de Artes tornou-se Faculdade de Filosofia (que em parte serviu de "inspiração" para a criação da USP em 1934 e, posteriormente, das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que proliferaram no Brasil na década de 60, sem que tivessem, em sua maioria, um curso de Filosofia propriamente dito). Na Alemanha, então, o concludente de um doutorado em qualquer área das ciências ou das letras passou a fazer jus ao título de *Doutor em Filosofia*; os doutorados em ciências naturais ou exatas, ao título de *Doutor Rerum Naturalium* e em ciências sociais e econômicas, *Doutor Rerum Politicarum* (Brasil, Parecer 977/65).

Em 1965, quando da instituição da pós-graduação brasileira, os títulos franceses equivalentes ao PhD norte-americano e alemão seriam os de *Docteur ès Selences* e o *Docteur ès Lettres*, que corresponderiam aos doutorados ligados aos cursos da área de ciências humanas (Brasil, Parecer 977/65).

Eco confirma a equiparação desses títulos:

> "Via de regra, porém, a tese propriamente dita é reservada a uma espécie de supraformatura, o *doutorado*, procurado só por aqueles que desejam aperfeiçoar-se e especializar-se como pesquisadores científicos. Esse tipo de doutorado possui vários nomes, mas doravante vamos referir-nos a ele com uma sigla anglo-saxônica de uso quase internacional, PhD (que significa *Philosophy Doctor*, doutor em filosofia, embora designe qualquer espécie de doutor em ciências humanas, do sociólogo

> ao professor de grego; nas matérias não-humanistas usam-se outras siglas, como por exemplo *Medicine Doctor*)" (Eco: 2).

A valorização do PhD tem, contudo, respaldo no próprio Parecer 977/65. Segundo Newton Sucupira, valendo-se novamente do modelo norte-americano, o Doutorado em Filosofia (PhD) distingue-se dos demais por se tratar de um "doutorado de pesquisa", enquanto os doutorados em Ciências Médicas, Engenharia, Educação e outros seriam "doutorados profissionais". No Parecer, Sucupira admitia a possibilidade da adoção do título PhD para os doutorados de pesquisa brasileiros, porém desaconselhava tal medida por considerar que o título não teria a devida ressonância em nosso ambiente universitário.

Na USP, em 1999, também não eram aceitos para revalidação os títulos belgas, *1Ere e 2Ere Lecence* e os italianos *Laurea de Dottore, Baccalareatum e Specializzazione (ou Perfezionamento),* este último somente sendo aceito mediante seu reconhecimento oficial pelo Ministério Italiano da Púbblica Instruzione, ao considerá-lo equivalente ao título de *Dottore di Ricerca.* As limitações estabelecidas pela USP, assim como por diversas outras universidades do país se explicam como precaução e reação à problemática xenofilia que ainda existe dentro de diversos setores do meio acadêmico. O deslumbramento com tudo o que é "estrangeiro" leva muitos a estabelecerem como objetivo de vida a realização de um curso de pós-graduação no exterior, sem que muitas vezes atentem para as qualificações da instituição para onde se dirigem e conseqüentemente, quanto ao valor do título que obterão. A globalização é um fenômeno que ultrapassa o campo econômico e atinge outros setores, inclusive a Educação. Embora uma hipotética "unificação" de títulos seja inviável, é razoável pensar em se estabelecerem mundialmente padrões mínimos de qualidade para a

identificação de instituições idôneas que se caracterizem pela excelência. Logo, os diplomas terão, também, uma valorização diferenciada. Na maioria das vezes é muito mais seguro cursar o mestrado ou doutorado em uma boa universidade brasileira do que fazê-lo em uma estrangeira, de questionável reputação.

C – O RIGOR DOS MESTRADOS ACADÊMICOS

No Brasil, os critérios de avaliação dos alunos dos mestrados têm um rigor muito semelhante aos da avaliação dos doutorandos. Adalberto Vasquez, diretor de Avaliação da Capes em 1998, reconheceu que os programas de mestrado eram por demais rígidos e que tal rigidez era considerada pelas agências um dos fatores que levavam à evasão (O Estado de S. Paulo, 14/08/1998 – A9). Da mesma forma entende Therezinha Oliveira ao afirmar que "na atualidade, seria ingênuo pensar que os alunos do Mestrado não são capazes de produzir Teses. A realidade está aí comprovando o contrário" (Oliveira, 1997: 4).

Em 1972, Graciarema levantava que um dos fortes argumentos para o alto nível de exigência dos mestrados era o de que "enquanto não houve possibilidades na América Latina para estabelecer pós-graduações completas que incluíssem o doutorado, a única coisa possível e aconselhável seria fazer bons mestrados" (Graciarema: 270).

A própria Capes sugere que um dos aspectos problemáticos da pós-graduação brasileira seria o superdimensionamento do papel dos mestrados, muitas vezes organizados como verdadeiros pequenos doutorados, "como uma conseqüência natural do fato de o mestrado ter sido inicialmente o principal foco das políticas

governamentais, de ter-se constituído no nível mais elevado de formação oferecido em algumas áreas" (Brasil, Capes, 1996).

Therezinha Oliveira, durante Encontro de pós-graduação da UFMG, relatou que em mais de duas décadas trabalhando com cursos de pós-graduação teve contato com teses de ótima qualidade em cursos de mestrado: "Sou testemunha disso na pós-graduação da Medicina na UFMG, onde por 20 anos como professora de metodologia de Pesquisa acompanhei e orientei pesquisas e a própria escritura de Teses de excelência reconhecida nacional e internacionalmente" (Oliveira, 1997: 4).

Rosseti também apontou o rigor e o alto nível de exigência dos mestrados nacionais: "O problema é que, com o desenvolvimento da pós-graduação no país, o mestrado adquiriu várias conformações. Em algumas áreas –como a médica- , tornou-se um verdadeiro doutorado" (Rosseti, 1997).

O mestrado brasileiro vive uma grande ambigüidade desde a sua instituição em 1965, pois adotou o modelo norte-americano para a estrutura mas não adotou o mesmo modelo em termos de exigências. Nos dizeres de Sucupira, "no caso do PhD a exigência da tese é universal, enquanto o M.A. ora se requer uma dissertação, memória ou ensaio, ora se consideram suficientes os exames prestados"[24] (Brasil, Parecer 977/65). Possivelmente por essa razão, Fátima Bayma de Oliveira afirma que os mestrados brasileiros mantêm "os alunos a eles atrelados por um tempo médio elevado, levando alguns casos o dobro do tempo dos mestrados americanos e, ao final, poucos são os alunos que obtêm o título de mestre" (Oliveira, 1995: 138).

Ernst Hamburger também critica a ambigüidade da pós-graduação brasileira ao afirmar que,

---

[24] O termo M.A. refere-se ao mestrado em Artes no sistema de pós-graduação norte-americano.



> "mesmo nos EUA as complicadas regras da pós-graduação estão sendo aos poucos abandonadas, atendendo aos reclamos de professores e alunos. Entretanto a regulamentação implantada aqui mantém todas as regras de lá, e com a agravante de uma tradição educacional muito mais burocrática, seguindo a letra dos regulamentos com maior rigidez do que lá" (Hamburger, 1980: 84).

A adoção de uma estrutura norte-americana de pós-graduação não teve, pois, seu correlato nos critérios de avaliação e promoção. Conforme já mencionado anteriormente as exigências dos mestrados brasileiros têm semelhança com os seus análogos europeus (não anglo-saxões), mas não com os norte-americanos. O rigor da comunidade acadêmica, sobretudo na área de Educação, tem sido extremado, adotando uma postura muito mais conservadora do que o próprio texto da lei. Percebe-se que enquanto em várias outras áreas foram aceitas outras modalidades de trabalho final de curso, conforme a orientação do Parecer 977/65, na área de Educação tem sido exigida "a elaboração de dissertações ambiciosas, em alguns casos, segundo o modelo das pesquisas recomendadas nos programas de doutorado" (Oliveira, 1995: 162).

CAPÍTULO 3

A EVASÃO NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESP/ MARÍLIA - COORTES DE 1988 A 1995.

A crescente demanda das instituições de ensino superior por docentes com cursos de pós-graduação "*stricto sensu*", motivada principalmente pelos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação para a avaliação das instituições de Ensino Superior, envolvendo o credenciamento e recredenciamento de cursos, gerou um aumento expressivo na busca por uma vaga nos mestrados[25]. Neste momento, os mestrados em Educação são muito procurados, em razão da possibilidade de acesso aos egressos das mais diversas graduações (não somente pedagogos ou licenciados), diferentemente de alguns mestrados de outras áreas, cujo acesso é restrito aos graduados em áreas afins.

A identificação dos fatores que levam muitos a desistirem de seus cursos de pós-graduação é muito importante para que as coordenações adotem medidas quer na seleção, quer no decorrer dos cursos, visando reduzir tal evasão. O estudo da evasão é de extrema valia para o próprio curso de mestrado em Educação da Unesp/Marília, uma vez que o número de titulados e a proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente constituem o terceiro item avaliado pela Capes, no tocante a corpo discente de um programa de pós-graduação, tendo peso 40 nessa avaliação; esse estudo certamente contribuirá positivamente para a melhoria do conceito na próxima avaliação da Capes (Brasil, Capes, 1998: 15).

Para tal, foi feito um levantamento dos candidatos selecionados para ingresso nesse mestrado desde seu início, em 1988, até o ano de 1995 e daqueles que concluíram seu curso dentro do limite estabelecido, isto é, quatro anos (cinco para as primeiras coortes), para a identificação precisa das variações no nível de evasão ano a ano e do perfil do aluno evadido.

---

[25] Segundo a LDB, as Instituições de Ensino Superior devem ter em seus quadros 30% de professores mestres ou doutores em regime de tempo integral (40 horas). Tal determinação gerou uma seleção de

Algumas questões foram investigadas, tais como; Qual o perfil predominante no aluno do mestrado em Educação da Unesp de Marília? É homem? Mulher? É casado? Fez que curso de graduação? Qual o tempo médio de duração do curso, incluindo a entrega e aprovação da dissertação? Qual a porcentagem de evadidos? Quais as principais razões que levam os alunos a deixarem o curso? (Problemas familiares? Problemas profissionais? Problemas acadêmicos? Problemas financeiros?) Quais as alternativas para a redução do índice de evasão?

A - OS ÍNDICES DE EVASÃO

No mestrado em Educação da Unesp/Marília, a evasão foi caracterizada pelo afastamento do aluno do curso por um período superior ao permitido[26] ou a não conclusão do curso no prazo máximo estabelecido (4 anos).

Analisando os dados das oito primeiras coortes (1988 a 1995), percebeu-se que a média de evasão (21,8%) foi inferior à média geral do país (25%, segundo a Capes) (O Estado de S. Paulo, 14/08/98). Essa constatação é relevante se considerarmos a tendência decrescente da taxa de evasão, constatada nos dados coletados.

De acordo com os dados relativos às coortes estudadas é possível afirmar que o aumento do número de vagas não implicou aumento na taxa de evasão; pelo contrário, a evasão tendeu a diminuir a cada nova coorte, como pode ser verificado pela Tabela 1. Tal constatação pode indicar uma melhoria no critério de seleção dos alunos.

---

docentes mais rigorosa por parte das instituições e um crescimento na demanda pelos cursos de mestrado.

[26] Segundo o Artigo 19 do Regimento da Pós-graduação da Unesp, "após cursar o primeiro semestre, poderá ser concedida suspensão de matrícula no Programa, por prazo não superior a seis meses, ao aluno que o requeira de forma documentada, por motivo que o impeça de dar continuidade ao Curso, com justificativa circunstanciada do orientador, ouvido o Conselho do Programa."

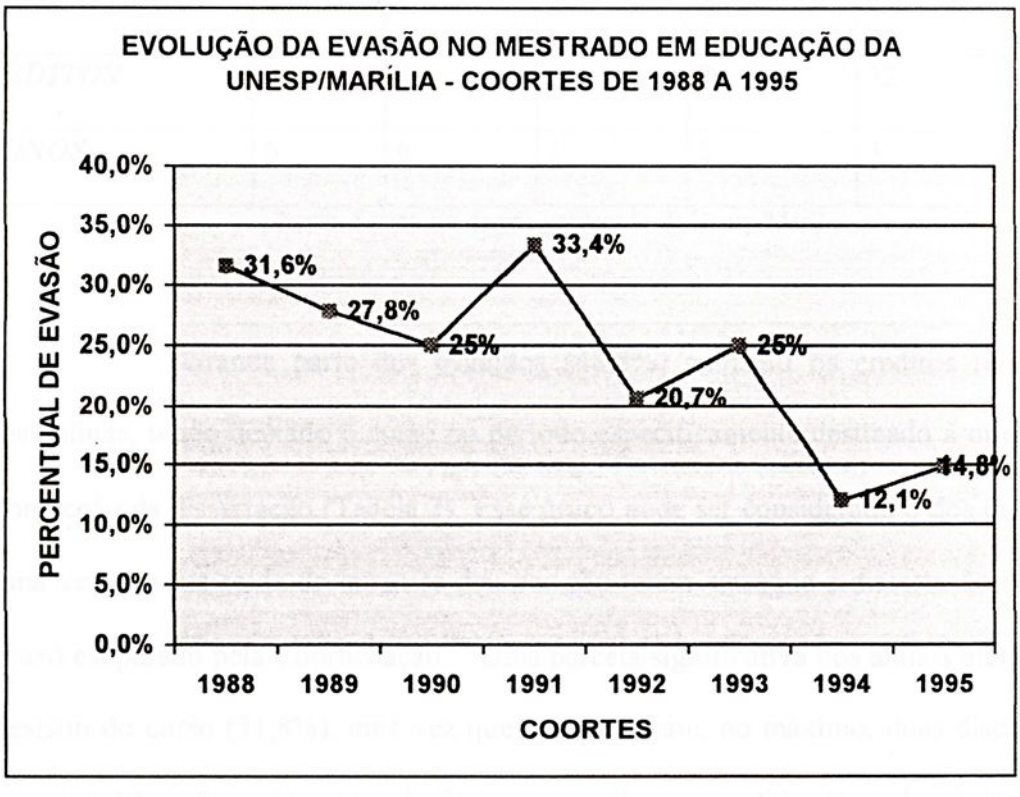
TABELA 1: UNESP/MARÍLIA – DADOS GERAIS – COORTES DE 1988 A 1995

Coorte	Ingressantes	Mestres		Evadidos	
	Nº	Nº	%	Nº	%
1988	19	13	68,4	6	31,6
1989	18	13	72,2	5	27,8
1990	12	9	75,0	3	25,0
1991	18	12	66,6	6	33,4
1992	29	23	79,3	6	20,7
1993	28	21	75,0	7	25,0
1994	33	29	87,9	4	12,1
1995	31	27	85,2	4	14,8
TOTAL	188	147	78,2	41	21,8

Fonte: Secretaria de pós-graduação da Unesp/Marília

O aumento expressivo no número de ingressantes de 1991 para 1992 (de 18 para 29) não implicou aumento do índice de evasão, pelo contrário, a evasão na coorte de 1991 (quando ingressaram somente 18 alunos) foi a maior registrada dentre as pesquisadas, enquanto que a evasão da coorte de 1992 (quando houve um aumento de 61,1% do número de ingressantes em relação à coorte anterior) foi a menor registrada (Tabela 1).

GRÁFICO 1



Fonte: Secretaria de pós-graduação da Unesp/Marília

A apresentação gráfica dos dados relativos à evasão das coortes de 1988 a 1995 revela a tendência descrescente das taxas de evasão (Gráfico 1), tendência essa inversamente proporcional ao aumento do número de ingressantes (Tabela 1) e ao crescimento dos índices referentes à relação candidatos/vaga.[27]

[27] Conforme dados apresentados na nota 4.

TABELA 2: DISCIPLINAS E CRÉDITOS CURSADOS PELOS ALUNOS EVADIDOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESP/MARÍLIA
COORTES DE 1988 A 1995

DISCIPLINAS	0	1	2	3	4	5 OU +
CRÉDITOS	0	8	16	24	32	40 OU +
ALUNOS	6	6	1	5	3	20

Fonte: Secretaria de pós-graduação da Unesp/Marília

Grande parte dos evadidos (48,8%) concluiu os créditos relativos às disciplinas, tendo deixado o curso no período especificamente destinado à orientação e confecção da dissertação (Tabela 2). Esse grupo pode ser considerado o dos desligados, uma vez que sua saída do curso se deu por não terem entregue a dissertação dentro do prazo estipulado pela Coordenação.[28] Uma parcela significativa dos alunos efetivamente desistiu do curso (31,8%), uma vez que eles cursaram, no máximo, duas disciplinas; a respeito deles não seria razoável afirmar que a dissertação foi o fator determinante para o abandono. A saída prematura desses alunos pode indicar falta de sintonia com a proposta do mestrado.

Dos 20 alunos evadidos que concluíram os créditos, 3 tiveram 1 semestre de orientação para a dissertação, 10 alunos foram orientados por 2 semestres e 7 receberam orientação por 3 semestres. Além desses, outros alunos (6) passaram alguns semestres exclusivamente por conta da dissertação, mesmo não tendo ainda concluído o número mínimo de créditos.

TABELA 3: DURAÇÃO DO CURSO – ALUNOS/MESTRES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESP/MARÍLIA
COORTES DE 1988 A 1995

DURAÇÃO DO CURSO	NÚMERO DE CONCLUINTES
3 anos	8
4 anos	51
5 anos	49
6 anos	33
7 anos	6

Fonte: Secretaria de pós-graduação da Unesp/Marília

Os alunos que concluíram seus cursos, o fizeram no tempo médio de 4 anos e 10 meses. A maioria absoluta dos mestres (94,6%) utilizou o prazo máximo permitido para a conclusão (Tabela 3). A existência de prazos superiores aos 4 anos para a conclusão (prazo máximo vigente para a coorte de 1995), explica-se, em primeiro lugar, devido ao prazo dilatado concedido às primeiras coortes (1988, 1989 e 1990). Outra explicação para conclusões em 5, 6 e até 7 anos deve-se à possibilidade de suspensão, por até dois semestres, após a matrícula, o que estende o prazo de conclusão por mais um ano. A maioria dos alunos/mestres (59,8%) valeu-se desse expediente para concluir o trabalho de pesquisa e entregar a dissertação (Tabela 3).

[28] Os alunos têm dois anos e meio para integralizar os créditos. O desligamento é efetuado só após 4 anos do ingresso. A secretaria informa o aluno pouco antes do término. O aluno pode suspender

B – O PERFIL DOS ALUNOS EVADIDOS

1- Gênero

Os percentuais de ingressantes, no tocante a gênero (Tabela 4), mostravam-se muito semelhantes aos percentuais de evadidos, o que indica que para as coortes estudadas o fator gênero não foi determinante para a conclusão ou não do curso (Tabela 5). É importante mencionar que em três das quatro últimas coortes, os percentuais de homens evadidos mostraram-se maiores que os percentuais de homens ingressantes (1992: 17,2 x 25,0, 1993: 35,8 x 42,9 e 1995: 25,8 x 50), com aumentos significativos, superiores a 7%.

TABELA 4 – GÊNERO
INGRESSANTES NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESP/MARÍLIA
COORTES DE 1988 A 1995

COORTE	Homens		Mulheres		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº
1988	8	42,2	11	57,8	19
1989	5	27,8	13	72,2	18
1990	1	8,3	11	91,7	12
1991	6	33,3	12	66,7	18
1992	5	17,2	24	82,8	29
1993	10	35,78	18	64,2	28
1994	8	25	24	75	32
1995	8	25,8	23	74,2	31
Total	52	27,6	136	72,4	188

Fonte: Secretaria de pós-graduação da Unesp/Marília

---

temporariamente a matrícula por até dois semestres. Não defendendo a dissertação o aluno não tem direito ao certificado de especialização (*lato sensu*).

TABELA 5– GÊNERO
EVADIDOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESP/MARÍLIA
COORTES DE 1988 A 1995

COORTE	Homens		Mulheres		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº
1988	2	33,3	4	66,7	6
1989	1	16,7	5	83,3	6
1990	0	0	3	100	3
1991	2	28,6	5	71,4	7
1992	1	25	3	75	4
1993	3	42,9	4	57,1	7
1994	0	0	4	100	4
1995	2	50	2	50	4
Total	11	26,8	30	73,2	41

Fonte: Secretaria de pós-graduação da Unesp/Marília

Aspecto muito interessante na comparação dos dados de ingressantes e evadidos no tocante a gênero é que, independente das variações coorte a coorte, na análise final os percentuais totais foram praticamente coincidentes (Homens ingressantes 27,6 e evadidos 26,2; mulheres ingressantes 72,4 e evadidas 73,2).

2- Faixa etária e estado civil

Ingressaram no mestrado em Educação da Unesp/Marília desde jovens de 22 anos de idade, recém saídos da universidade, até pessoas bem maduras, com 61 anos. A maioria dos alunos (39,4%) tinha entre 28 e 35 anos quando ingressaram no mestrado.

A idade média de ingresso dos alunos que concluíram seu curso foi de 36 anos. Dos 147 mestres, 38, isto é, 25,9% tinham entre 28 e 32 anos no início do curso.

Já 34,7% (51 alunos) daqueles que concluíram seu curso, iniciaram-no com idade superior a 40 anos. Tanto o ingressante mais novo, quanto o mais velho (respectivamente, 22 e 61 anos) concluíram seus cursos.

Em termos de idade dos evadidos percebeu-se que o maior contingente (56%) foi de pessoas que ingressaram no curso com idades entre 29 e 35 anos. Houve evadidos com idades variando dos 24 aos 48 anos; a pouca idade ou a idade avançada não foram fatores determinantes para a evasão. A idade média de ingresso dos evadidos foi de 34 anos, dois anos inferior à idade média de ingresso daqueles que concluíram seu curso.

TABELA 6 – ESTADO CIVIL DOS INGRESSANTES NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESP/MARÍLIA – COORTES DE 1988 A 1995

ESTADO CIVIL	MESTRES		EVADIDOS		TOTAL
SOLTEIRO(A)	48	77,4%	14	22,6%	62
CASADO(A)	90	81,8%	20	18,2%	110
SEPARADO(A) OU DIVORCIADO(A)	8	57,1%	6	42,9%	14
VIÚVO(A)	1	50%	1	50%	2

Fonte: Secretaria de pós-graduação da Unesp/Marília

Os dados coletados no tocante ao estado civil dos ingressantes reforçam a idéia da predominância de um aluno mais maduro, como na constatação de que 67% desses (126 de 188 ingressantes) eram casados, viúvos, separados ou divorciados, tendo assim responsabilidades com família, filhos, etc (Tabela 6).

Apesar da considerável porcentagem de casados dentre os evadidos não se pode afirmar que o casamento influenciou positivamente a evasão, visto que dentre aqueles que concluíram seu curso, a maioria (61,2% dos mestres) era de casados e ainda, dentre os 110 casados que ingressaram no curso 81,8% alcançaram o grau de mestre (Tabela 6). Tal porcentagem poderia ainda ser maior se considerados aqueles que se casaram no decorrer do curso, como no caso de 5 alunas, cujo casamento pode ser identificado pela inclusão, nas suas fichas da secretaria, do sobrenome do marido.

Gatti lembra que o período em que a maioria dos mestrandos está corresponde à

> "fase de constituição familiar e, principalmente para as mulheres, os percalços com estes problemas (gravidez, filhos, etc.) não podem ser minimizados dentro do nosso contexto social. Essas condições fazem com que o número de cursos a serem tomados por semestre seja sempre mínimo, o que prolonga o tempo de conclusão possível e também condiciona muitas desistências" (Gatti, 1983: 10).

Segundo Luís A. Cunha, o problema da necessidade de sustentar ou cooperar no sustento da família influencia no desempenho nos cursos. "Os alunos não podem dedicar tempo suficiente ao estudo por causa do trabalho que não lhes dá licença (escola pública ou privada) ou, então, não lhes interessa largar o 'engajamento' político-ideológico ou o investimento imediato na própria carreira" (Cunha, 1991: 64). A análise de Cunha foi confirmada no depoimento de um dos evadidos, que declarou ser o seu

envolvimento com o Sindicato de Professores de sua região a razão principal de sua desistência.

Considerar o fator envolvimento familiar é de suma importância nessa análise; segundo Near,

> "...há uma necessidade de pesquisas que explorem as relações entre a vida pessoal e a acadêmica. Isso é especialmente importante dado o alto e crescente nível de compromissos exigidos de um iniciante na carreira acadêmica, o aumento na dupla carreira e troca de papéis entre marido e mulher, a crescente proporção de mulheres acadêmicas que casam e têm filhos, assim como de homens acadêmicos que optam por assumir compromissos familiares" (Near: 60).

3- Procedência/moradia

O curso teve alunos já docentes da Unesp somente nos dois primeiros anos. Na coorte de 1988, 9 dos 19 alunos já trabalhavam na universidade (47,4%); na coorte de 1989, foram 6 dos 18 ingressantes (33,3%)[29]. (Tabela 7)

[29] Referindo-se ao mestrado em Educação da UFF, Linhares observou um fenômeno parecido, uma vez que "as primeiras turmas foram constituídas com a dominância dos próprios professores da Faculdade de Educação, embora nunca tivessem tido a exclusividade" (Linhares: 42).

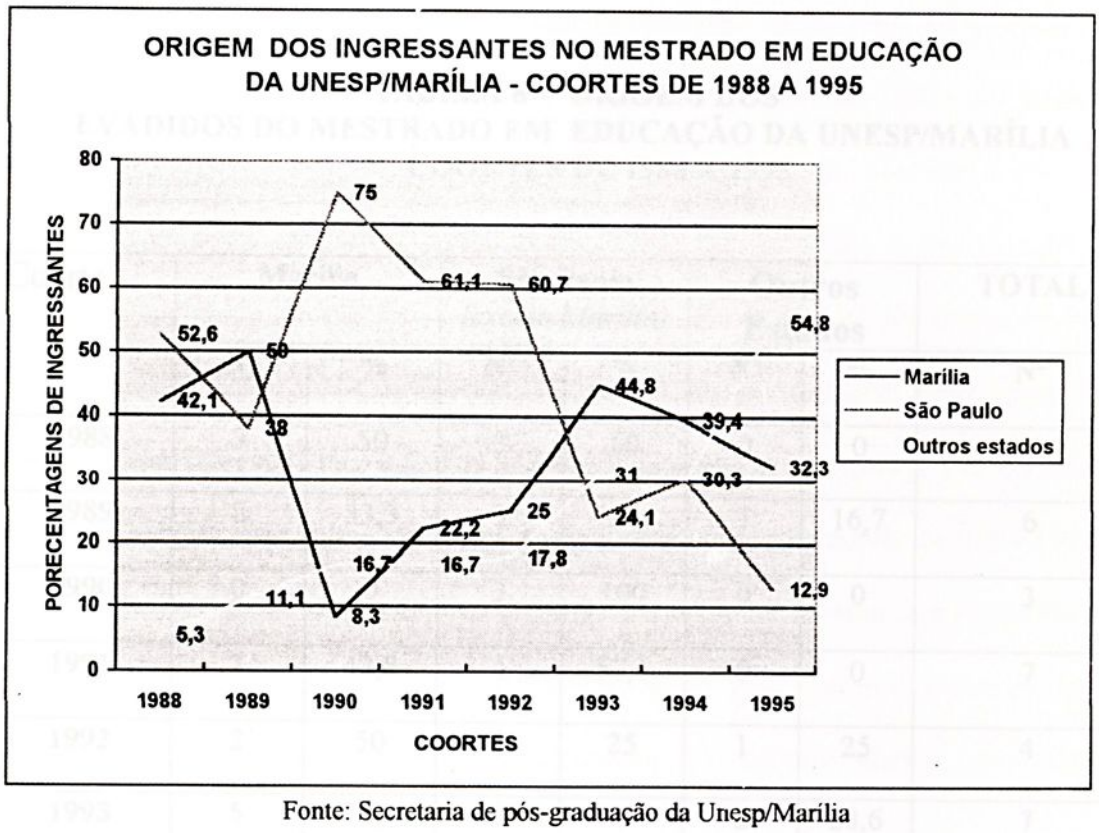
TABELA 7 – ORIGEM DOS INGRESSANTES NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESP/MARÍLIA – COORTES DE 1988 A 1995

Coorte	Marília		Estado de São Paulo *(exceto Marília)*		Outros Estados		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
1988	8	42,1	10	52,6	1	5,3	19
1989	9	50	7	38,9	2	11,1	18
1990	1	8,3	9	75	2	16,7	12
1991	4	22,2	11	61,1	3	16,7	18
1992	7	25	17	60,7	5	17,8	29
1993	12	44,8	7	24,1	9	31,0	28
1994	13	39,4	10	30,3	10	30,3	33
1995	10	32,3	4	12,9	17	54,8	31
TOTAL	64	34	75	39,9	49	26,1	188

Fonte: Secretaria de pós-graduação da Unesp/Marília

O curso tornou-se mais "nacional" a cada ano, a cada nova coorte, com aumento do número de ingressantes de outros Estados. Dentre estes, a grande maioria veio do norte do Paraná (região mais próxima a Marília do que outras regiões do próprio Estado de São Paulo) e do Mato Grosso do Sul. Isso demonstra a importância "geo-educacional" do curso e a procedência da análise feita, ainda nos estudos da viabilidade de implantação do mesmo.

GRAFICO 2



Fonte: Secretaria de pós-graduação da Unesp/Marília

O gráfico deixa clara a "tendência nacionalizante" do mestrado em Educação de Marília. Os percentuais de ingressantes oriundos de outros Estados da federação foram crescentes desde a primeira coorte (5,3%) culminando com a coorte de 1995, na qual 54,8% dos ingressantes eram de fora de São Paulo (Gráfico 3).

Rigorosamente, o curso de pós-graduação em Educação da Unesp/Marília não pode ser caracterizado como "presencial". A questão seria como defini-lo na prática: como semi-presencial ou como "educação à distância?"[30]. Pode-se afirmar que a origem (regional) dos estudantes e de parte dos orientadores dá tais contornos ao curso (Tabela 7). O fato de não serem os alunos, em sua maioria (67,2%),

residentes na cidade, gera um processo de orientação à distância, por meio da Internet (correio eletrônico), cartas, telefone e esporádicos contatos pessoais.

TABELA 8 – ORIGEM DOS EVADIDOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESP/MARÍLIA – COORTES DE 1988 A 1995

Coorte	Marília		São Paulo *(exceto Marília)*		Outros Estados		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
1988	3	50	3	50	0	0	6
1989	2	33,3	3	50	1	16,7	6
1990	0	0	3	100	0	0	3
1991	3	42,8	4	57,1	0	0	7
1992	2	50	1	25	1	25	4
1993	5	71,4	0	0	2	28,6	7
1994	2	50	1	25	1	25	4
1995	1	25	2	50	1	25	4
TOTAL	18	44	17	41,5	6	14,5	41

Fonte: Secretaria de pós-graduação da Unesp/Marília

A evasão diminuiu à medida que a clientela passou a ser externa. A distância entre o local de moradia e o de estudo (aulas em Marília) não influenciou negativamente o desempenho dos alunos, pelo contrário, diversos alunos de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, Paraná e Rondônia concluíram seus cursos, enquanto a maioria dos desligados, 35 dos 41, residia no Interior de São Paulo

[30] Artigo 80, *caput*. LDB/96.

(85,5% do total de evadidos). No ingresso o grupo de oriundos do Interior do Estado de São Paulo correspondia a 74% do total. (Tabela 8)

Comparando as tabelas que apresentam as origens geográficas dos ingressantes e dos evadidos, constata-se, a partir da coorte de 1991, um aumento significativo da evasão de alunos originários da cidade de Marília (Tabelas 7 e 8). Dos alunos ingressantes em 1991, 22,2% eram de Marília; contudo, a porcentagem de evadidos originários de Marília nessa mesma coorte foi de 42,8%. Na coorte de 1992, 25% dos ingressantes eram de Marília (7 dos 29); tal porcentagem saltou para 50% quando se consideraram os evadidos (2 dos 4). Na coorte de 1993, 44,8% no ingresso e 71,4% na evasão. A mesma tendência pode ser observada na coorte de 1994 (39,4% para 50%). Tais dados indicam que a proximidade do local de estudo, ao contrário do que possa parecer, não garante a permanência do aluno, pelo contrário; o fato de residir na cidade de funcionamento do curso implicou, no caso de Marília, aumento da probabilidade de abandono.

Os baixos percentuais de evasão de alunos provenientes de outros Estados indicam, por outro lado, que o fator distância, embora torne o curso mais "trabalhoso e cansativo", é positivo em se tratando da probabilidade de conclusão. Possivelmente o esforço necessário àqueles que se deslocam de outros Estados gera um sentimento de obrigação de cumprir integralmente a tarefa, além de que a própria inscrição em um programa localizado longe do local de moradia indica um grande interesse e uma forte predisposição ao "sacrifício" necessário para se alcançar o objetivo proposto.

unesp

4- Graduação

Há a hipótese de que uma das principais causas da evasão na pós-graduação em Educação seria a falta de preparo adequado dos ingressantes no programa, o que ocasionaria problemas durante a realização das disciplinas, as quais se agravariam no momento da elaboração da dissertação. A origem acadêmica dos alunos, altamente heterogênea, é uma característica marcante dos mestrados em Educação. No próprio relatório da Capes havia a constatação de que "nos mestrados a diversidade de origem e destinação do corpo discente é relativamente alta" (Capes, 1998: 43). São aceitos ex-alunos das mais diversas graduações, as quais não dispõem necessariamente de um preparo adequado na área educacional.

No caso de Marília, os maiores percentuais foram de egressos de cursos de Pedagogia, seja no total de ingressantes (40,1%), no de mestres (40,1%) ou no de evadidos (43,9%) (Tabela 9). A regularidade de tais percentuais indica que a graduação em Pedagogia não foi fator determinante no sucesso ou insucesso dos alunos do mestrado em Educação de Marília. Dos 188 ingressantes 59, ou 31,4%, eram oriundos de licenciaturas (aí incluídos egressos dos cursos de Letras, Matemática, Ciências, História, Educação Física, Geografia, Educação Artística, Filosofia e Ciências Sociais), cuja formação contemplou a área educacional, embora não tenha sido a tônica dos cursos.

unesp

TABELA 9 – GRADUAÇÃO DOS INGRESSANTES NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESP/MARÍLIA – COORTES DE 1988 A 1995

GRADUAÇÃO	TOTAL DE INGRESSANTES		EVADIDOS		MESTRES	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Pedagogia	77	40,1	18	43,9	59	40,1
Psicologia	36	19,1	8	19,5	28	19
Letras	10	5,3	1	2,4	9	6,1
Matemática	7	3,7	0	0	7	4,8
Ciências	4	2,1	0	0	4	2,7
História	5	2,7	3	7,3	3	2
Ed. Física	3	1,6	0	0	3	2
Geografia	4	2,1	1	2,4	3	2
Ed. Artística	3	1,6	1	2,4	2	1,4
Física	1	0,5	1	2,4	0	0
Filosofia	12	6,4	2	4,9	10	6,8
C. Sociais	10	5,3	3	7,3	7	4,8
Fonoaudiologia	4	2,1	0	0	4	2,7
Comunicação	2	1	0	0	2	1,4
Adm. Emp.	2	1	0	0	2	1,4
Ter. Ocup.	1	0,5	0	0	1	0,7
Farmácia	1	0,5	0	0	1	0,7
Biblioteconomia	2	1	1	2,4	1	0,7
Engenharia	1	0,5	0	0	1	0,7
Ciênc. Comput.	1	0,5	1	2,4	0	0
Serviço Social	1	0,5	1	2,4	0	0

Fonte: Secretaria de pós-graduação da Unesp/Marília

Dos 41 alunos que deixaram o curso, 23 (56,1%) não se graduaram em Pedagogia, havendo graduados em Geografia, Biblioteconomia, Psicologia, Educação

Artística, História, Filosofia, Ciência da Computação, Física, Ciências Sociais e Letras. Apesar da maioria das graduações terem proximidade com a Educação, sobretudo em se tratando das licenciaturas, é possível afirmar que os cursos sofrem, muitas vezes, pela falta de pré-requisitos de grande parte de seus alunos, os quais acabam por utilizar as disciplinas como uma segunda graduação.

A crítica feita por Cunha aos currículos dos cursos de pós-graduação em Educação, compostos por matérias introdutórias (Filosofia da Educação, História da Educação) sem a profundidade e qualidade esperadas de um curso deste nível, gira em torno dessa mesma questão. "Para os estudantes menos talentosos e para os que não tinham condições de fazer seus próprios caminhos, essa frouxidão curricular não ajudava a encontrá-los, levando freqüentemente ao abandono do curso na hora de enfrentar a dissertação" (Cunha, 1991: 64).

C - Os motivos da evasão

Nas coortes de 1988 a 1995 evadiram do programa 41 alunos. Desses ex-alunos, 20 não foram contactados por terem mudado de endereço, não terem telefone, ou terem o seu número desatualizado.[31] Para coletar as informações necessárias foi enviada correspondência contendo carta de apresentação, um breve questionário e um envelope (devidamente endereçado e selado) para o envio das respostas. Das correspondências enviadas, somente uma retornou com resposta, quatro voltaram pelo

[31] Para a constatação da mudança do número foram feitas ligações telefônicas e, posteriormente, consultas às operadoras de telefonia.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Correio devido a problemas no endereçamento e das outras dezesseis não houve qualquer retorno.[32]

Os ex-alunos (evadidos) contatados apresentaram várias razões para sua saída do mestrado. Tais razões podem ser divididas em dois grupos, aquelas ligadas diretamente ao curso e aquelas independentes do curso. As razões ligadas ao curso foram apresentadas por 40% dos ex-alunos entrevistados. A primeira delas foi a dificuldade em elaborar a dissertação. Houve aqueles que atribuíram o seu desligamento à incompatibilidade entre o tempo gasto com o trabalho e o tempo necessário para confecção da dissertação. A necessidade de trabalhar associada à demanda de tempo da dissertação inviabilizaram a conclusão do trabalho de pesquisa. Percebe-se que o motivo "dissertação" está associado a um motivo extra-curso, a saber, "família/trabalho".

Alguns dos evadidos mencionaram problemas com o trabalho de orientação, tendo sido bastante enfáticos em sua análise e avaliação. Houve menção, inclusive, a outros alunos que conseguiram concluir seu curso graças a um trabalho de orientação paralela, devido à precariedade do trabalho do orientador formalmente reconhecido pelo curso.

Por fim, dentre os motivos ligados diretamente ao curso, foi apontada como fator desencadeador da evasão a maneira "pouco adulta" como as disciplinas eram ministradas pelos professores. Excesso de aulas expositivas, controle rígido de freqüência, pouco incentivo à participação reflexiva dos alunos foram aspectos negativos identificados. Possivelmente, tal análise coincida com a impressão de Darcy

[32] A 3, dos 41 ex-alunos, não foram enviadas correspondências, em razão de serem já do conhecimento da Secretaria da Pós-graduação os motivos de sua saída: um desses alunos por ter se transferido para outra instituição e dois alunos por motivo de saúde (sendo que um desses faleceu no decorrer do curso). Segundo Prado, a dificuldade de contato com os evadidos tende a aumentar com o passar do tempo, uma vez que "seu endereço muitas vezes fica desatualizado e é raro identificar colegas ou amigos que possam dar pistas ou informar de seu paradeiro." (Prado, 1990: 58).

Ribeiro, ainda no início da década de 1980, ao afirmar que, naquela época, haviam convertido o mestrado "num curseba, num decoreba terrível porque dão quantidade de matéria, os alunos têm que estudar matéria, passar de ano, ser aprovados, preencher fórmulas" (Ribeiro, 1980: 75).

Já 60% dos ex-alunos contatados apresentaram razões que não estavam diretamente ligadas ao programa do mestrado. Muitos apresentaram como motivo principal de sua evasão a dificuldade em conciliar as obrigações profissionais e familiares com as demandas do curso (não necessariamente a dissertação). A necessidade de cuidar dos filhos pequenos tornou muito difícil a continuidade dos estudos, sobretudo em razão da necessidade em conciliar tal cuidado com o trabalho, além do estudo.

Nas entrevistas, parte dos ex-alunos informaram que, após a matrícula e a freqüência às aulas, reconheceram que o curso não atenderia às suas expectativas e aos seus alvos para a vida. Os entrevistados que alegaram os motivos acima enfatizaram que a sua saída não se deveu a problemas com o orientador, professores ou com a administração da pós-graduação. Ocorre, assim, na pós-graduação, um fenômeno semelhante ao ocorrido nos cursos de graduação, onde uma série de fatores interfere e por vezes determina o processo de acesso e evasão, dentre eles "idéias equivocadas sobre as carreiras ou com as expectativas profissionais dos ingressantes" (Prado, 1990: 104). Houve, também, alunos que deixaram o curso por terem se graduado em áreas como Música, Ciência da Computação que, segundo os mesmos, não eram muito compatíveis com a proposta do mestrado de Marília.

Houve alunos que deixaram o curso inconcluso devido a problemas financeiros. Houve um que explicou o problema afirmando que na época do curso era

unesp

beneficiário de uma bolsa da Capes, tendo assim que se licenciar do emprego, sem remuneração. Na época, a inflação era muito grande e as correções no valor da moeda quase diárias, a bolsa, contudo, era corrigida quadrimestralmente, o que inviabilizou a permanência no curso.

Houve aqueles que não concluíram o curso por motivo de saúde. Outros abandonaram o curso por optarem por outro programa de pós-graduação; este foi o caso do ex-aluno que, aprovado tanto na seleção para o curso de pós-graduação de outra instituição quanto na seleção da Unesp/Marília, cursou-as simultaneamente, optando em seguida por dar continuidade aos seus estudos na primeira.

CAPÍTULO 4

FATORES QUE PODERIAM CONTRIBUIR PARA A REDUÇÃO DA EVASÃO

A- O ACESSO AO MESTRADO: O VALOR DA SELEÇÃO

O acesso aos cursos de pós-graduação facultado a egressos de qualquer graduação (como no caso dos mestrados em Educação) e de qualquer instituição, pode tornar-se um fator de risco para o sucesso do curso. Um problema sério dos programas de pós-graduação é o da seleção de candidatos que não trazem uma "bagagem" mínima compatível com o nível acadêmico de um mestrado, sobretudo

> "egressos de universidades onde nem sempre o preparo básico é satisfatório. Nesses casos o exame da vida escolar e de outros elementos curriculares poderão servir para verificação de aptidões, quando complementados com provas de conhecimento e, sobretudo, entrevistas pessoais" (Góes: 229).

Prado, em sua análise da evasão na graduação em Física da USP, chega a uma conclusão semelhante: "Onde o acesso é livre há grande evasão escolar no primeiro ano, chegando a 50% dos ingressantes, enquanto que nos demais a evasão é menor, mas não desprezível" (Prado, 1990: 8). A frouxidão na seleção é um fator que favorece a evasão. Góes entende que a facilidade de acesso é causa do fracasso de muitos alunos.

> "Assinale-se que, sem a adoção de um sistema seguro de aferição da capacidade dos candidatos à pós-graduação, se corre o risco de ter uma elevada 'mortalidade acadêmica', o que é grave inconveniente, maximé se são concedidas bolsas de estudo, o que causa perturbações administrativas junto às agências de financiamento" (Góes: 229).

Campos também criticou a facilidade de acesso aos cursos de pós-graduação. "Exemplo é a significativa existência de indivíduos graduados, formalmente, isto é, considerados habilitados em virtude da posse de um diploma de nível superior, que não têm infra-estrutura para acompanhar a pós-graduação respectiva" (Campos 1972: 238). Diante da diversidade de origens dos mestrandos em Educação, muitos

acabam utilizando as disciplinas para suprir deficiências da graduação. Segundo Chagas Filho, "os cursos de pós-graduação têm servido precipuamente para remediar falhas dos cursos de graduação. Ora, se a graduação não funciona ela deve ser consertada, o problema não deve ser transferido para a pós-graduação" (Chagas Filho, 1972: 245).

Sarmento identificou, em sua pesquisa junto aos pedagogos e aos egressos de mestrados em Educação, que estes últimos "reproduziam os cursos de Pedagogia, em nível mais elevado, já que não foi possível identificar diferença significativa de comportamento entre os dois grupos que fizeram parte do estudo" (Sarmento: 111). Segundo a autora, a percepção dos mestres em Educação, acerca dos problemas educacionais brasileiros, em pouco ou nada diferia da visão dos egressos dos cursos de Pedagogia.

Considerando a origem acadêmica dos alunos dos cursos de pós-graduação em Educação, surge a suspeita de que assim como há a imagem de que a licenciatura é uma graduação de segunda classe, haveria também a imagem de que o mestrado em Educação seria uma pós-graduação de segunda classe. Há a hipótese, inclusive, de que o fato de grande parte de seus alunos virem de licenciaturas abaixaria o nível do curso.

As licenciaturas são, geralmente, os cursos com menores "relações candidatos/vaga" nos vestibulares para universidades públicas. No caso dos cursos noturnos, seus alunos são também trabalhadores, cujo tempo para dedicação aos estudos "extra-classe" é escasso, o que pode ocasionar deficiências na formação acadêmica. Segundo Santos, as razões levantadas para a baixa remuneração do trabalho docente estão correlacionadas com o perfil dos alunos das licenciaturas, cuja composição é predominantemente feminina (o que merece uma discussão mais aprofundada para se

unesp

identificar se a mesma é causa ou conseqüência da baixa remuneração), de "não aprovados" em vestibulares para outros cursos superiores (tendo, assim, a licenciatura como 2ª opção) ou de concludentes de outros cursos superiores que não se encaixam no mercado de trabalho (Santos, 1998).

A área de Educação normalmente gera um sentimento de familiaridade, que leva muitos a julgarem-se aptos a profundas reflexões teóricas e afirmações categóricas sobre assuntos educacionais. Anton Makarenko sintetizou com precisão essa verdade ao dizer: "É fácil falar de amor, como aliás da pedagogia. São temas conhecidos. Toda gente se diz especialista da matéria" (Makarenko *apud* Capriles, 1989). Dentre os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o de Educação é, no senso comum, o menos estrito (diferentemente de outros cursos, sobretudo nas áreas de ciências biológicas e exatas, cuja especificidade é bem clara e definida).

Muitos programas têm procurado apurar seu critério de seleção de alunos. A seleção para ingresso no mestrado em Educação da FaE/UFMG, por exemplo, tem um componente que valoriza a experiência e a história de vida profissional dos alunos. Além das provas e entrevistas os candidatos devem apresentar um memorial sobre sua trajetória na Educação. Segundo Miguel Arroyo, uma das importantes inovações do Programa da FaE foi a redefinição dos critérios de seleção, ao passarem a dar mais importância à prática dos candidatos, ao memorial, à sensibilidade com a experiência social e pedagógica (Arroyo in Paiva: 50).

Há aqueles que entendem que um critério que poderia "apurar" um pouco mais a seleção seria a exigência de apresentação de um certificado de pós-graduação *lato sensu* em Educação como pré-requisito para o acesso ao mestrado.

unesp

Carlos Chagas Filho defendia, já no início da década de 70, a idéia de que o candidato a um mestrado deveria cursar antes uma pós-graduação *lato sensu*, dentro da área de especialização profissional pretendida (Chagas Filho *apud* Oliveira, 1995).

Uma seleção mais rigorosa, com a exigência de um memorial que comprovasse o efetivo envolvimento do candidato com questões ligadas à Educação seria de extrema valia, uma vez que muitos acabam ingressando no curso sem o devido "pendor" para a área, só descobrindo tal falta de sintonia com o curso já em andamento. A inadaptação pode ser inclusive com a área de concentração do programa. Bernadete Gatti, em 1982, diagnosticou que,

> "embora a escolha que faz do programa tenha um componente relativo à área de concentração, não é esta a motivação mais determinante. O que motiva é, em geral, a facilidade de acesso: ou porque reside na cidade que tal programa é oferecido, ou reside em cidade que lhe facilita o acesso a determinado centro; e assim o candidato à pós-graduação adapta-se à área de concentração oferecida" (Gatti, 1982: 6).

O fato de a seleção da Unesp/Marília, nos anos compreendidos por esse estudo, ter sido realizada em março, logo, posterior às seleções da USP, Unicamp e de diversas universidades federais, não se mostrou necessariamente uma garantia de permanência dos ingressantes (uma vez que não ocorria o caso de um candidato se submeter ao processo de seleção simultaneamente em duas instituições e optar pela outra em detrimento da Unesp). Somente um dos ex-alunos se desligou do curso por ter se transferido para outra universidade, mesmo assim tal aluno chegou a cursar na Unesp 32 créditos, do mínimo de 40 exigidos.

A heterogeneidade de origens acadêmicas propicia, contudo, uma diversidade que pode ser extremamente positiva e rica para o curso, diante das diferentes visões e leituras que podem ser feitas da realidade educacional.



Além disso, consta da Avaliação da Capes do Biênio 96/97 que o corpo discente da área de Educação "melhorou muito, até porque muitos Programas tomaram o cuidado de conter os ingressos em função da redução do corpo docente. Mas o número de titulados em relação aos abandonos e desistências carece de cuidados especiais" (Brasil, Capes, 1998: 41).

B– A DEDICAÇÃO AO CURSO: O VALOR DO FINANCIAMENTO

Os gastos com o curso sem o auxílio de uma bolsa de estudos ou com o auxílio de uma bolsa insuficiente é outra possível explicação para a evasão.[33] A política de concessão de bolsas de estudo para pós-graduação tem sido marcada pela escassez que promove uma "redução quantitativa e qualificativa das pesquisas associadas às atividades de pós-graduação; alto índice de evasão dos alunos e baixo rendimento global" (Brandão, 1986: 28). No caso da Unesp/Marília, somente 9 dos 41 que não concluíram seu curso receberam uma bolsa de estudo da Capes ou CNPq, o que revela que 78% dos evadidos não receberam ajuda financeira, por intermédio da Secretaria de Pós-graduação, para a realização do curso (Tabela 10).

TABELA 10: BOLSAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESP/MARÍLIA
COORTES DE 1988 A 1995

Condição	Mestres	Evadidos	Total
Bolsista	69 (46,9%)	9 (22%)	78 (41,5%)
Não Bolsista	78 (53,1%)	32 (78%)	110 (58,5%)
Total	147	41	188

Fonte: Secretaria de pós-graduação da Unesp/Marília

Esses dados nos permitem chegar a algumas conclusões interessantes: a maioria (53,1%) dos alunos que concluíram seu curso, o fizeram sem o auxílio de uma bolsa de estudo (Tabela 10)[34]; pode-se afirmar, então, que a bolsa, embora seja um auxílio significativo, não é condição *sine qua non* para a conclusão. O fato de receber uma bolsa de estudos é, contudo, fator significante para o sucesso do aluno no curso, já que dos 78 bolsistas, 69 (88,5%) o concluíram, enquanto que e a maioria dos alunos evadidos (78%) não foi beneficiada por uma bolsa. Mesmo havendo bolsistas[35] dentre os evadidos, a porcentagem se mostrou pouco significativa (9, dos 41 evadidos, ou 22%), sobretudo levando-se em conta que um desses bolsistas não usufruiu integralmente da bolsa por problemas de saúde.

---

[33] As bolsas de estudo mediadas pelo Programa originavam-se do CNPq ou da Capes.
[34] Das 69 bolsas distribuídas 53 vieram do CNPq e 16 da Capes (11 sob a sigla D.S. -Demanda Social) .
[35] Das 9 bolsas, 7 vieram do CNPq e 2 da Capes (D.S.).

As bolsas oferecidas aos alunos de pós-graduação não são garantia de estabilidade para se fazer o curso, por estarem "sujeitas a atrasos e depreciação de valor, além de incapazes de proporcionar aos estudantes condições para dedicação integral". Além disso, "para os estudantes que tenham que se deslocar com suas famílias para estudar em outras regiões, as bolsas deveriam prever os custos de mudança e instalação" (Schartzman, 1985: 82).

A dedicação integral implica, segundo o CNPq, na comprovação de afastamento do emprego e, segundo a Capes, na mesma comprovação acrescida do registro de que o afastamento se dará "sem rendimentos". Tais exigências promovem, eventualmente, um problema ético; não são raros os casos de pós-graduandos que omitem dados relativos ao emprego, a fim de conseguirem o benefício da bolsa. Normalmente, o argumento para tal atitude baseia-se no baixo valor pago pelas agências financiadoras (em 1999 o valor médio da bolsa concedida pela Capes ou CNPq para mestrandos era de R$ 720,00). A situação torna-se mais crítica quando se considera o aluno de um mestrado em Educação, cuja faixa etária média e estado civil implicam maiores demandas financeiras (responsabilidade com a alimentação e escola para os filhos, aluguel, impostos, etc.) Segundo Cunha, "a bolsa nem sempre é previsível quanto à data do pagamento, daí ser indispensável levantar a hipótese de existir uma dose de bom senso na acumulação de trabalho e rendimentos." Dessa forma muitos alunos são levados a desenvolver

> "técnicas de sobrevivência na pós-graduação que, infelizmente, não contribuem para elevar o nível. Mesmo quando existem bolsas de estudo em quantidade suficiente, elas não resultam em diminuição do tempo de execução das dissertações, nem da melhoria de sua qualidade" (Cunha, 1991: 65).



Closs, em 1978, já identificava a predominância de alunos com experiência profissional dentre os pós-graduandos em Educação (Closs, 1978). Tal experiência é extremamente significativa e muito valorizada em diversos cursos, como no caso da FaE/ UFMG, que inovou,

> "remando contra a imposição das agências que só concedem bolsas de estudos exigindo liberação e dedicação exclusiva à pós-graduação, que os pós-graduandos não se afastem da prática. Manter o vínculo profissional ou o compromisso com o movimento social é importante porque se pretende refletir teoricamente sobre a prática; é produzir a partir dessa reflexão" (Paiva: 27).

A bolsa confere ao aluno de pós-graduação a possibilidade de se dedicar ao trabalho de pesquisa. Conjugar a pesquisa, visando a elaboração da dissertação com a docência, em áreas que, na maioria das vezes, não estão em sintonia com o tema pesquisado, é uma tarefa difícil e por vezes desestimulante. Na fase de confecção da dissertação, não raras vezes, o pesquisador está sentado à frente de seu computador digitando um texto, ou na biblioteca absorto na leitura de um livro e tem que interromper o trabalho para se dirigir à sala de aula para cumprir suas funções como docente. Essa quebra no processo de pesquisa é muito problemática. Com a bolsa o aluno pode se dedicar ao projeto e as interrupções tornam-se menos freqüentes. A interação ensino-pesquisa é de suma importância para a vida acadêmica, contudo, há períodos em que há a necessidade de uma dedicação integral para a obtenção de qualidade no trabalho de pesquisa. Seguindo essa linha de raciocínio, diversas instituições de ensino superior, sobretudo públicas, concedem aos seus docentes-pesquisadores anos ou semestres sabáticos. Paradoxalmente, nesses períodos sabáticos a produtividade de muitos aumenta sobremaneira, possivelmente porque o "descanso" (*sabá* na língua hebraica) em questão refere-se somente à docência, não à pesquisa.



De acordo com o Relatório da Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior, de 1985, a falta de recursos gera grandes instabilidades nos programas de pós-graduação. "A instabilidade se reflete ainda nas bolsas de estudos oferecidas aos alunos de pós-graduação, sujeitas a atrasos, depreciação de valor, e incapazes, na realidade, de proporcionar aos estudantes condições para dedicação integral de seus estudos" (Brasil, Ministério da Educação, 1985: 79). Diante dessa constatação a comissão propôs uma revisão do sistema de bolsas de estudos de pós-graduação,

> "tratando de dar aos estudantes remuneração adequada para a dedicação efetiva ao tempo integral, apoio no período de realização de trabalhos de teses e cobertura social correspondente à dedicação profissional aos estudos, incluindo pelo menos os benefícios da previdência social" (Brasil, 1985: 80).

A revisão compreenderia também os problemas dos custos de viagens, mudanças e instalação de alunos arrimos de família, que tivessem que se deslocar de suas regiões para realizarem seus cursos.

A questão financeira pesa na decisão de abandonar o curso não só entre os alunos de Educação. No mestrado em Engenharia da UFRJ a evasão já chegou a 50%. Uma das hipóteses mais aceitas é de que

> "uma das causas da evasão neste setor seja a grande procura de profissionais pela indústria. O aluno que está freqüentando o curso em tempo integral, com um grande desgaste intelectual, desde que não tenha muita motivação, responderá ao primeiro bom convite para trabalhar numa empresa" (Bravo, 1972: 390).

O aluno de pós-graduação em Educação, por sua vez, pertence normalmente a uma faixa etária mais avançada que em outras áreas. A maioria dos ingressantes nos mestrados em Educação não iniciam sua pós-graduação logo em seguida ao curso de graduação devido a diversos fatores como compromissos

unesp

profissionais ou familiares. A idade implica, via de regra, compromissos profissionais e familiares que dificultam a conciliação dos deveres com o estudo ou pesquisa com as responsabilidades de trabalho ou familiares (Beiguelman, 1990: 19; Rodrigues, 1987).

Falar de faixa etária média dos alunos dos mestrados em Educação implica tocar no problema da idade "ideal" para se realizar uma pesquisa. Foi grande a polêmica levantada em 1996, em torno das afirmações feitas pelo então diretor científico da Fapesp, José Fernando Perez. Segundo ele, o país estava formando pesquisadores velhos, que passariam grande parte de suas carreiras acadêmicas em processo de formação, o que se tornava mais grave quando se tratava da área de Educação, visto que, segundo Perez, havia "um certo retardo na pós-graduação nas áreas das ciências humanas e sociais em comparação com a das ciências da natureza" (Brasil, SBPC, 1996: 4). A "gota d'água" se deu quando Perez, durante um debate no 20º Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciências Sociais, afirmou que "pesquisador velho é pesquisador morto" (Brasil , SBPC, 1996: 10).

É passível de discussão a avaliação da viabilidade da pesquisa tendo como um dos critérios a faixa etária do pesquisador. Segundo Faria, não há como

> "estabelecer um limite de idade para que uma pessoa continue a se aperfeiçoar, progredir e aumentar o nível científico e tecnológico de nosso país. A avaliação que se espera do CNPq dos pedidos de bolsas de qualquer natureza devem se ater, exclusivamente, à análise técnica do pedido" (Faria, 1996: 10).

Na Alemanha, em 1988, a idade média do aluno da pós-graduação estava entre 28 e 29 anos, se considerarmos somente o nível análogo ao nosso mestrado; se fossem incluídos os alunos do doutorado a idade média se elevaria para 32 anos (Goldschmidt: 4, 7).

unesp

Considerando a faixa etária dos alunos, o índice de evasão no mestrado deveria ser menor que o índice na graduação. Tal diferença se justificaria em razão da provável maior imaturidade deste aluno em relação àquele. O ingressante na universidade é, normalmente, levado a tomar uma decisão precocemente, que poderá influenciar todo seu futuro acadêmico e profissional. Aos 16, 17 ou 18 anos tem que decidir, no momento do vestibular, o curso e, por conseguinte, a profissão que abraçará.[36] O ingressante em pós-graduação, já apresenta, principalmente se considerarmos os alunos dos mestrados em Educação, uma maturidade (em conseqüência da idade mais avançada) suficiente para optar pelo curso que mais lhe convém. Essa pretensa maturidade, contudo, não garante a permanência do aluno, uma vez que mesmo pessoas maduras podem fazer opções inadequadas.[37]

O perfil do aluno da pós-graduação em Educação, contudo, tem provocado reações positivas inclusive dentre os docentes dos programas. Jamil Cury, referindo-se aos alunos do mestrado em Educação da FaE/UFMG, afirmou que em toda sua trajetória naquele programa, a marca mais profunda que teve foi a de ter sido reeducado pelo perfil dos mestrandos. "Estudantes que, ao invés dos alunos 'certinhos' que vi na França, eram alunos extremamente ciosos, ambiciosos, questionadores de algumas verdades que eu tinha" (Cury *apud* Paiva: 53). Tal senso crítico foi observado também dentre os evadidos do mestrado em Educação da Unesp/Marília, cujas análises das razões de sua saída foram pontuadas de importantes questionamentos e reflexões.

Nos mestrados em Educação, pois, o perfil do aluno é diferenciado, o que implica uma necessária conjugação de estudo e trabalho para a manutenção pessoal e

[36] Tal análise se refere, basicamente, aos ingressantes em cursos diurnos de universidades, uma vez que os ingressantes em cursos noturnos têm um perfil diferenciado.
[37] Houve casos de evasão que se deram exatamente em razão da inadequação do curso às aspirações dos alunos.

unesp

familiar. O baixo valor das bolsas de estudo, em se tratando do sustento de uma família, não somente de um indivíduo, acaba inviabilizando ou dificultando o curso. A exigência de exclusividade ao estudo/pesquisa faz com que muitos desistam da bolsa e outros tomem a decisão (eticamente senão reprovável, pelo menos discutível) de optar por omitir a informação de que estão trabalhando para poder recebê-la. Segundo Eco, a própria confecção do trabalho final de curso "está ligada também a fatores econômicos, pois sem dúvida um estudante que trabalha dispõe de menos tempo, energia e até dinheiro para se dedicar a longas pesquisas" (Eco: 3).

Há, por outro lado, muitos alunos que deixam seus cursos inconclusos por encarar a pós-graduação como uma mera fonte de renda por meio exatamente da bolsa de estudos. Segundo o ex-reitor da Unicamp, José Martins Filho, vários alunos fazem da pós-graduação o seu primeiro emprego e "quando surge uma oportunidade melhor no mercado profissional, eles abandonam a universidade" (O Estado de S. Paulo, 16/5/95: A16). Na França, de forma análoga ao que acontece no Brasil, "encaminham-se também para a pós-graduação aqueles que simplesmente não conseguiram emprego logo após o término da graduação".[38]

Segundo Alvarenga, a já citada falta de envolvimento ou dedicação à pesquisa poderia ser uma das principais causas da evasão de alunos da pós-graduação. "Criou-se então uma demanda artificial pelos cursos de pós-graduação. Uma parcela significativa dos que a demandam não o fazem com o objetivo de melhor aprenderem a trabalhar" (Alvarenga, 1980: 36).

Na avaliação da Capes (96/97), no tocante aos programas de pós-graduação na área de Educação, o número de titulados é satisfatório. Segundo a

[38] Cunha, 1972: 342.

unesp

avaliação, o resultado foi bom, não obstante o número elevado de abandonos ou desistências, "fenômeno que tende a ser relacionado diretamente a dois fatores: redução considerável do número de bolsas; valores muito baixos das bolsas de mestrado e doutorado e a conseqüente necessidade de parte do corpo discente de manter seus vínculos empregatícios" (Capes, 1998: 33).

A questão das bolsas para pós-graduandos criou um impasse entre Capes e CNPq. Em 1997, o CNPq questionava o financiamento que estava promovendo, por meio de bolsas, a pós-graduandos (cuja responsabilidade seria *a priori* da Capes) em detrimento de outros setores de pesquisa. A Capes, por sua vez, reconhecia sua incapacidade de suprir devidamente as necessidades de bolsas na pós-graduação, principalmente com a anunciada retração do CNPq, até então responsável por 50% das bolsas de pós-graduação no país (SBPC, Jornal da Ciência, 1997: 1).

A própria avaliação da Capes identificou o problema relativo ao financiamento das pesquisas em Educação ao reconhecer que "não se pode ignorar que a piora significativa das políticas de apoio e fomento nos últimos anos prejudicou muito a área que não é, como nunca foi, objeto de zelo das agências" (Capes, 1998: 41).

unesp

C – O CUMPRIMENTO DOS REQUISITOS (I) : O VALOR DA ORIENTAÇÃO

Segundo os dados obtidos na secretaria da pós-graduação da Unesp/Marília, trabalharam no programa na área de Educação, entre 1988 e 1995, 65 orientadores, dos quais, 26 (40%) viram pelo menos um de seus orientandos evadir. Dos 41 alunos evadidos, 5 trocaram de orientador durante seu curso. Com relação à orientação, alguns outros dados são igualmente importantes: 6 orientadores (isto é, 23% dos orientadores de alunos evadidos ou 9,2% do total de orientadores do programa) viram 3 de seus orientandos evadirem, o mesmo ocorrendo com 5 outros orientadores (19,2%), que viram 2 de seus orientandos evadirem. No geral percebemos que 23 dos 41 evadidos (56%) foram orientados pelos mesmos 11 orientadores, o que reforça a análise feita por alguns dos alunos evadidos da existência de orientadores mais "desmotivadores" que outros.[39]

A questão da orientação é um item de muito valor na avaliação feita pela Capes. O número de orientadores NRD6[40] em relação à dimensão do corpo docente tem peso 25 na avaliação do item "Atividades de Formação"; a dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6 tem peso 30 no item "Corpo Discente"; e o número de orientadores em relação à dimensão do NRD6 tem peso 10 na avaliação do item "Teses e Dissertações" (Capes, 1998). Em sua proposta para reformulação da pós-graduação

[39] Na Unesp/Marília, no período de curso das disciplinas, o contato com o orientador é bem esporádico, sobretudo nos casos dos orientandos ou orientadores que residem fora da cidade, o que torna lento o avanço da pesquisa.

[40] NRD6 é o "docente SP/CLT com período mínimo de 9 meses de atividade no Programa, com regime de trabalho mínimo de 30 horas semanais e dedicação ao Programa superior a 30% da carga horária contratada, todos no Ano-Base" (Capes, 1998: 6).

em Educação da Unesp/Marília, um grupo de docentes do próprio programa[41] ressaltou a falta de equilíbrio nas atividades de orientação, falta também identificada pela Capes em sua avaliação divulgada em 1998. Segundo a avaliação alguns orientadores do programa de Marília tinham uma sobrecarga de orientandos, de 7 a 9, enquanto outros orientavam somente um ou dois alunos (Capes, 1998 : 4).

A avaliação da Capes (96/97) revelou o baixo índice de dissertações orientadas por orientador, "vários comitês destacaram o fato de que há muitos docentes produtivos sem orientandos e o de que a orientação e a produção não serem uniformemente distribuídas entre os docentes de um mesmo curso" (Zancan, 1997).

São muitos os problemas que podem surgir em decorrência do sistema de orientação: incompatibilidades entre orientador e orientando, dificuldades de relacionamento, divergências pessoais ou metodológicas. Tais fatores podem proporcionar um ambiente pouco estimulador e propício à pesquisa.

Dentre os problemas que podem surgir na orientação, está o caso dos orientadores de pesquisa que se valem de seus orientandos para a execução de projetos pessoais. Muitos vêem "no seu aluno, não um futuro colega, mas um auxiliar precioso que poderá ajudá-lo na execução de seus projetos de pesquisas" (Chagas Filho, 1972: 244). Não são raros os casos de mestrandos que não passam de meros "tarefeiros", cujas pesquisas limitam-se à coleta de dados visando o suprimento da pesquisa maior de seu orientador.

Muitas vezes a escolha do tema da dissertação é do próprio orientador, não do orientando, o verdadeiro responsável pelo trabalho de pesquisa. Segundo Eco,

[41] Prof. Dr. Adrian O . Montoya, Prof. Dr. Carlos Monarcha, Profª. Drª Maria do Rosário L. Mortatti e Prof. Dr. Paulo Ghiraldelli Jr.

unesp

muitas vezes, "o professor está entusiasmado com seu próprio tema e violenta o candidato que, por seu lado, não tem o mínimo interesse naquela direção" (Eco: 33).

Em pesquisa realizada junto a orientadores e alunos de pós-graduação (doutorandos) de universidades dos Estados Unidos, Paul Issac identificou que "os fatores que afetam a escolha dos temas incluem a preferência do orientador, tendências do campo, a probabilidade de a pesquisa ser publicada, e o ganho projetado da pesquisa sobre a expectativa de emprego do estudante". A pesquisa revelou também que "31% dos estudantes indicaram que fizeram a seleção (do tema) com 'input' do orientador ou do conselho de curso" (Issac: 368).

Nessa pesquisa, o grupo do prof. Issac identificou diferenças na avaliação do trabalho do *adviser* (orientador) dependendo de sua área de atuação. Em termos comparativos, os orientadores de ciências humanas foram considerados piores em acompanhamento e assistência que os de outras áreas:

> "...as áreas variam no que se refere à adequabilidade de acompanhamento do orientador e do conselho. Por exemplo, nas Ciências Administrativas, Educação e Humanidades, o orientador e o conselho variam de 0,2 a 0,3 unidades na escala de avaliação. Em contraste, nas Ciências Biológicas o orientador tem um nível favorável (4,0) enquanto que o conselho de curso tem um nível neutro ou desfavorável (2,8), uma diferença de 1,2 unidades. Similarmente na Engenharia (diferença de 0,9), Matemática e Ciências Físicas (diferença de 1,3), e Ciências Biológicas Profissionais (diferença de 0,7), os orientadores são substancialmente melhor considerados pelos estudantes" (Issac: 370).

O que se depreende da análise acima é que a natureza da pesquisa determina o grau de influência e de valorização do acompanhamento pelo orientador. De fato, as pesquisas que demandam o uso de laboratório e a supervisão constante, por exemplo em Química e Biologia, são as que mais exigem e, por conseguinte, valorizaram o trabalho do orientador.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Muitos alunos encontram, por outro lado, sérias dificuldades em serem orientados, por efetiva falta de experiência dos orientadores. Segundo Cunha,

> "se formos procurar as pesquisas que os orientadores fizeram sobre os temas dos trabalhos que orientaram, encontraremos pouquíssima coisa. Ora, como é possível orientar bem um trabalho sobre um tema que não se pesquisa? Será que a formação de nossos orientadores é assim tão transferível?" (Cunha, 1991: 66).

Eco, por outro lado, entende que além da tradicional orientação de pesquisa sobre um assunto que domine, é até interessante que um professor se prontifique a orientar um trabalho de pesquisa cuja temática seja para ele desconhecida ou pouco conhecida.

> "Fique claro que, contrariamente à primeira impressão, esse segundo critério é mais honesto e generoso. O professor raciocina que, acompanhando uma tese dessas, terá seus próprios horizontes alargados, pois se quiser avaliar bem o candidato e ajudá-lo em seu trabalho terá de debruçar-se sobre algo novo. Em geral, quando o professor opta por essa segunda via, é porque confia no candidato. E normalmente lhe diz explicitamente que o tema é novo para ele também e que está interessado em conhecê-lo melhor" (Eco: 33).

A produção de uma dissertação exige um interlocutor, a redação de um texto "é um exercício de comunicação que presume a existência de um público: e o orientador é a única amostra de público competente à disposição do aluno no curso de seu trabalho" (Eco: 15). Nos Estados Unidos há a figura do *adviser*, que atua como um tutor dos alunos, "que aconselha e fiscaliza cada estudante sob o aspecto de que este mantenha seu currículo dentro de um nível compatível com o grau que pretende obter e impede que ele se submeta a uma carga horária excessiva" (Kamergorodski, 1972: 348).

O trabalho de acompanhamento do orientador é de grande importância para o sucesso do trabalho do aluno. Um acompanhamento constante é extremamente

unesp

valioso, apesar do risco da manutenção de uma relação marcada pela heteronomia, uma vez que o contato do orientador com os resultados da pesquisa vai se dando gradual e crescentemente. "Uma tese de última hora obriga o orientador a devorar rapidamente os capítulos ou a obra já pronta. Caso a veja no último momento e não goste, poderá criar dificuldades ao candidato na banca examinadora, com resultados bem desagradáveis" (Eco: 15).

A estrutura e propósitos dos mestrados acadêmicos, que transcendem as relações e produções intra-sala de aula, exigem a presença constante de um orientador

> "com maior tempo de contato entre este e o aluno, seja no laboratório, seja em sua biblioteca, do que aquele utilizado em seminários e aulas de qualquer tipo. Uma das conseqüências desse fato é a de que a relação docente/aluno num curso de pós-graduação deve ser muito limitada, e o papel do orientador assume assim muito mais alto significado" (Chagas Filho, 1972: 243).

A atuação do orientador é significativa também para se evitar fraudes na elaboração das dissertações. A estratégia utilizada por alguns alunos de contratarem *ghost-writers* para elaborarem seus trabalhos fica praticamente inviabilizada se tal aluno recebe um acompanhamento atento e constante de seu orientador.

Ivani Fazenda consegue demonstrar o valor do trabalho de orientação, ao relatar que durante esse processo passa

> "todo o tempo como observador de fora, que ajuda o outro a olhar, a enxergar além do visível – como é incrível poder contemplar o belo pelos olhos de outrem. Acompanho todo o processo de gestação e criação do ato de conhecer que perpassa os vários momentos da pesquisa – a cada dificuldade superada vejo educadores crescerem, tornando-se identidades -, da descrença à crença, da impossibilidade ao possível, do virtual ao real, do sonhado ao construído..." (Fazenda, 1997: 13).

unesp

D – O CUMPRIMENTO DOS REQUISITOS (II) : A QUESTÃO DA DISSERTAÇÃO

1 – O PROBLEMA DA EXIGÊNCIA DA DISSERTAÇÃO

O "trauma" do desenvolvimento da pesquisa e conseqüente confecção da dissertação é uma das mais importantes causas da evasão de alunos da pós-graduação em Educação, o que pode ser indicado na constatação dos altos percentuais de abandono entre a conclusão das disciplinas e a defesa da dissertação. Sueth, analisando a evasão nos mestrados em Educação do Rio de Janeiro, identificou a dificuldade de elaboração da dissertação como a principal causa de abandono (Sueth, 1995). Pode-se afirmar que o momento de elaboração da dissertação é um dos, ou o principal "gargalo" dos mestrados em Educação (Prado, 1990: 119).

Isso ocorreu na pós-graduação da Unesp/Marília, onde uma significativa parcela dos alunos evadidos (48,8%) concluiu os créditos relativos às disciplinas, tendo deixado o curso exatamente no período da orientação da dissertação (muito embora somente 15% dos entrevistados tenham indicado a dissertação como o motivo principal de sua saída). A identificação do momento em que ocorre o abandono dos alunos da pós-graduação é de extrema importância para se avaliar o grau de dificuldade dos diferentes estágios do curso: as disciplinas, a elaboração do projeto, o desenvolvimento da pesquisa, o exame geral de qualificação e a confecção da dissertação. No caso da Unesp/Marília, nenhum dos evadidos se submeteu ao exame geral de qualificação (exame que acontece antes da defesa da dissertação). Os dados confirmam o diagnóstico feito pelo professor Hamburger, na década de 70, de que no "sistema de pós-graduação,

o estudante dedica freqüentemente mais esforço e tempo aos cursos que à pesquisa" (Hamburger: 80).

Na avaliação da Capes do biênio 96/97, contudo, a conclusão com relação às dissertações dos mestrados em Educação era a de que demonstravam uma tendência a serem

> "cada vez mais indefinidas como trabalhos acadêmicos; seus títulos e resumos sugerem a presença intensa de relatos de experiências pessoais e equivalentes. Assim, muitos trabalhos de doutorado sugerem mais precisão científica e especificidade cognitiva, enquanto as dissertações parecem estar sendo menos cuidadas" (Capes, 1998: 35).

Há, basicamente, três tipos de dissertação. O primeiro é o tipo descritivo, quando se faz uma compilação de outros estudos sobre o tema proposto, com uma finalidade analítica. O segundo é o interpretativo, quando se faz uma leitura original interpretativa do pensamento de um autor, de uma obra ou de uma arte. O terceiro tipo é conhecido como levantamento ou *"survey"*, quando se procura levantar dados quantitativos acerca de um determinado tema, passando em seguida à sua análise, classificação e descrição dos resultados (Oliveira, 1997:1).

Desde o início dos cursos de mestrado no país é patente o problema passado pelos pós-graduandos quando se deparam com a necessidade de elaborar a dissertação. No início da década de 70, a confecção da tese (o trabalho final de mestrado na época) era o ponto crucial do curso "quando os candidatos ao título podiam evidenciar ou não o domínio dos conceitos e da metodologia científica, bem como sua capacidade criadora, a modéstia da tentativa de acerto e do erro, além da paciência para um trabalho de repetição ou rotina" (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Editorial, 1972: 212). Nessa década, a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* não era tão abundante quanto o é no final da década de 90, o que acabou por levar muitos

unesp

dos potenciais candidatos a um curso de *lato sensu* a se inscreverem em um curso de *stricto sensu*. Esse perfil do aluno dos mestrados, proporcionou um certo desvirtuamento da pós-graduação *stricto sensu* acarretando, inclusive, um baixo índice de entregas e defesas de dissertação.

As dificuldades na elaboração e, sobretudo, na confecção da dissertação eram muito maiores nas décadas de 60, 70 e início de 80. Nesta época eram raros os computadores, sobretudo os micro computadores pessoais (PCs), tão comuns no final da década de 90. As teses (dissertações) eram, via de regra, manuscritas e posteriormente encaminhadas para um datilógrafo. Pequenos erros ou mudanças na paginação, que a partir da década de 90 podem ser solucionados com um simples movimento do "mouse", implicavam muitas vezes perda de dias de trabalho.

Zaia Brandão, ao pesquisar os mestrados em Educação no Brasil entre 1976 e 1984, destacou a pequena porcentagem de conclusões de curso que podia ser entendida como um indicador de que, mesmo atraídos pela titulação, somente a minoria da clientela dos mestrados se mostrava capaz para elaborar o trabalho de final de curso (Brandão, 1986: 28). Gatti também apontou como fatores desmotivadores a indefinição quanto ao trabalho final de curso (dissertação) e as dificuldades financeiras para locomoção, moradia, confecção e reprodução dos trabalhos.[42] Segundo esta autora, "há cursos que exigem dissertações volumosas e outros que se satisfazem com textos curtos de cinqüenta páginas; tal discrepância acaba por deixar os alunos inseguros e intranqüilos com relação à confecção da dissertação" (Gatti: 10). Nas palavras de Coelho "a insistência indiscriminada e formal na necessidade de pesquisa engendra, em

[42] É importante ressaltar que, neste aspecto, a coordenadoria de pós-graduação da Unesp/Marília forneceu a todos os alunos em fase de defesa de dissertação, no período sob análise, uma quantia em dinheiro (equiparada ao valor da parcela de uma bolsa de estudos do CNPq) para cobrir os gastos com as cópias e outras despesas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

muitos casos, uma pesquisa de qualidade duvidosa e destinada unicamente ao preenchimento de preceitos burocráticos" (Coelho: 89).

O momento da elaboração da dissertação é o da transição de uma relação semi-heterônoma do curso das disciplinas (quando o professor determina os textos a serem lidos, as metodologias a serem desenvolvidas e a forma de avaliação), para uma fase em que predomina a autonomia, quando o aluno tem liberdade para escolher o tema de sua pesquisa, a forma de coletar os dados, assim como a metodologia de análise e interpretação. O contraste entre esses dois momentos gera muita ansiedade, expectativa e, em alguns casos, frustração, normalmente por ser a primeira experiência efetiva de pesquisa. Segundo Lüdke,

> "como se trata de uma experiência vital para o estudante, pois apesar de primeira ela já é 'para valer', valendo mesmo um título importante, o de mestre, essa situação provoca em geral grande tensão entre os mestrandos, chegando mesmo a impedir alguns deles de chegar a bom termo" (Lüdke: 113).

O trabalho de pesquisa requer, sem dúvida, envolvimento pleno do pesquisador. Há necessidade de empenho e dedicação muito bem traduzidos por Ivani Fazenda ao afirmar: "subjugamo-nos ao que a pesquisa nos revela de corpo inteiro e, nesse ato de entrega, anulamo-nos para nos tornarmos inteiros, parceiros do conhecimento" (Fazenda, 1997: 13).

É interessante mencionar, também, a indústria de teses e dissertações que existe à margem dos cursos de pós-graduação. Em anúncios classificados de jornais das grandes cidades não é raro se encontrarem *ghost-writers* oferecendo seus trabalhos[43]. Em 1995, Fábio Altman, em artigo publicado na revista Veja, revelou as estratégias utilizadas para se falsificarem dissertações e teses. No artigo são citados nomes e

trabalhos de vários *ghost-writers*, cujas dissertações e teses foram aprovadas por bancas de conceituadas universidades do país. Segundo Altman, um desses *ghost-writers*, identificado como Vianna, atuava num alto padrão: "Ele gosta de teses de mestrado (1 500 reais) e de doutorado (3 000). No texto de seus anúncios, Vianna apela: 'Faça como o presidente Fernando Henrique: tenha seu próprio ghost-writer'", numa menção ao trabalho de Eduardo Graeff, que na época elaborava os discursos do presidente da república (Altman: 62). Em razão de casos como os acima citados, a "desconfiança recai também, e aliás em primeiro lugar, sobre o estudante, que deve estar tentando obter indevidamente os privilégios do título. Transfere-se assim para o nível pós-graduado o problema da 'cola' e semelhantes" (Hamburger, 1980: 89).

O problema da dissertação se agrava quando se considera que os egressos de licenciaturas não tiveram, necessariamente, experiência com pesquisa durante a graduação. Tal situação pode implicar dificuldades com a primeira experiência efetiva de pesquisa que se dá na pós-graduação. Ocorre no Brasil um fenômeno similar ao ocorrido na graduação italiana, onde

> "existem inúmeros estudantes obrigados a preparar uma tese, para formar-se logo e obter o *scatto di grado* que os levou a se matricular na universidade. Alguns destes estudantes têm quarenta anos. Eles pedem instruções sobre como preparar uma tese em um mês, para tirarem uma nota qualquer e sair da universidade" (Eco: 4).

Segundo Eco, o prazo mínimo para se realizar um bom trabalho científico de final de curso (graduação) é de 6 meses, não sendo aconselhável um prazo superior a 3 anos para se concluir a tarefa de delimitar o tema e coletar os dados. Quando esse período não foi suficiente para o cumprimento destas tarefas o aluno

---

[43] *"Faço Monografia. Trabalhos em Economia, História, Psicologia, Educação, Comunicação, etc. Qualidade total. 553-2570. Profª Fernanda". "Faço trabalhos Faculdade – Monografias, teses e outros sem cálculos. Tratar Profª Cândida 226-9613."* (Altman: 63)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

possivelmente chegará a uma de três conclusões: escolheu um tema inadequado; provavelmente tentou dar "um passo maior que as próprias pernas"; não conseguiu ter a objetividade, a precisão e a disciplina necessárias para um trabalho de pesquisa científica; foi acometido pela "neurose da tese" (começa a fazê-la, pára por um tempo, retoma o trabalho, sente-se desmotivado, entra em depressão). "Valemo-nos da tese como álibi para muitas covardias, não nos formamos nunca" (Eco: 14).

Uma alternativa para a solução desse problema seria a criação de programas de iniciação científica no decorrer do curso de pós-graduação[44], como o ocorrido na PUC/RJ em meados da década de 70. Segundo a coordenadora deste programa, alguns dos projetos de iniciação científica pós-graduada serviram como

> "fontes de inspiração para os próprios projetos de dissertação dos mestrandos participantes, que sem exceção deram testemunho do benefício que receberam ao tomar parte no programa. Todos declararam-se mais seguros e desembaraçados no trato com as questões práticas e teóricas da pesquisa e sempre recomendaram o programa aos colegas que os sucederam" (Lüdke: 115).

Segundo a Resolução nº 5, de 31 de outubro de 1983, em consonância com o Parecer 977/65, a dissertação não deveria ser a única alternativa para avaliação final do mestrado. O Artigo 2º da Resolução, em seu item IV estabelecia que:– "Além das atividades didáticas e acadêmicas exigir-se-á do candidato ao grau de mestre a apresentação de dissertação ou outro tipo de trabalho compatível com as características da área de conhecimento" (Brasil, 1983).

A Resolução 12/83 do Conselho Federal de Educação permitiu a concessão de certificado de pós-graduação *lato sensu* (especialização) àqueles que cursaram uma pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) sem, contudo, elaborarem a

dissertação. Há muita controvérsia sobre esse tema. Muitos são favoráveis à idéia, outros consideram-na um demérito, um "prêmio de consolação"; há aqueles que entendem que tal medida desvalorizou e desacreditou os cursos normais de pós-graduação *lato sensu*. Na prática, embora haja a possibilidade legal, diversas instituições, como a PUC-RJ, a UFRJ e a própria Unesp, não concedem o certificado de especialização àqueles que concluíram os créditos relativos às disciplinas dos mestrados, sem, contudo, defenderem sua dissertação (Oliveira, 1995 : 144).

2 - A ALTERNATIVA DO MESTRADO SEM DISSERTAÇÃO

Para Luís Loureiro, diretor interino da Capes em 1998, a exigência da confecção da dissertação era um dos maiores problemas dos mestrados tradicionais, daí seu apoio à regulamentação dos mestrados profissionais, que dispensavam a sua apresentação (Jornal Folha de S. Paulo, 19 de julho de 1998). Newton Sucupira, no Parecer 977/65, já admitia uma categoria de mestrado alternativa ao tradicional "mestrado acadêmico". Nas suas palavras, "o Mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional" (Sucupira, 1965: 156). A tentativa de se implantarem mestrados profissionais baseia-se, em certo sentido, na

> "idéia de se fazer algo semelhante ao que ocorre nos Estados Unidos e em alguns países europeus, ou seja, eliminar as dissertações dos cursos de mestrado. Em verdade, em várias universidades desses países já não existe o mestrado e esse título não é mais valorizado, salvo em algumas áreas profissionais" (Oliveira, 1995: 161).

---

[44] Medidas semelhantes foram tomadas por vários programas, como no caso da Unesp, estruturando disciplinas denominadas "Seminários de Pesquisa".

Em 1958 foi iniciado o CPG, Curso Pós-Graduado, em Administração na Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) com inúmeras semelhanças ao MBA (Master in Business Administration) norte-americano. As principais semelhanças referiam-se à duração do curso (2 anos em regime de tempo parcial ou 1 ano, em regime de tempo integral) e à não exigência de uma dissertação para a conclusão do curso (Oliveira, 1995: 113). A experiência da EAESP é muito interessante uma vez que posteriormente, em 1965, decidiu-se transformar o Curso Pós-Graduado em mestrado. O regulamento do curso definia, em seu artigo 19, que receberia o título de mestre em Administração de Empresas o egresso do antigo CPG que também apresentasse um trabalho monográfico (sob orientação e aprovado por uma banca examinadora), e fosse aprovado em um exame suplementar sobre conteúdos do referido curso. O paradoxo de tal situação reside no fato de que um egresso de um MBA receberia imediatamente o título de mestre, enquanto um egresso do CPG (a cópia fiel do modelo norte-americano) teria ainda que se submeter a uma série de novas avaliações. Somente em 1993 foi criado na EAESP um mestrado em Administração que não exigia a dissertação no final do curso, à semelhança do MBA norte-americano.

Ao longo da década de 1990 surgiram diversos cursos de questionável qualidade, sobretudo na área de Administração, valendo-se da fama dos MBA norte-americanos. A questão financeira acaba sendo determinante na opção de muitos por estes cursos:

> "Consultores e empresas estimam que, logo depois de terminado o curso, o salário do profissional dá um salto de 40% a 70%. Segundo pesquisa da Revista 'Business Week', os estudantes das melhores escolas de MBA, já antes de formados, recebem, em média, três boas propostas de trabalho, que vêm até de companhias de outros países. Para se ter uma idéia sobre o aumento da procura por esse tipo de pós-graduação, havia três candidatos por vaga, em 1997, para o curso de MBA da FEA-USP (Faculdade de Economia e Administração da

> Universidade de São Paulo). Hoje são seis" (Folha de S. Paulo, 31 de janeiro de 1999).

Contudo, segundo artigo publicado na Folha de São Paulo, "boa parte dos cursos adota o nome MBA somente por já ser uma marca conhecida, mas não são, necessariamente, cursos de Administração nem têm a mesma carga horária e o mesmo objetivo." (Jornal Folha de S. Paulo, 31 de janeiro de 1999). Segundo matéria publicada na Revista Veja, aproximadamente 200 MBAs foram criados no Brasil na década de 1990, sem ter, a maioria, credibilidade quer junto aos orgãos governamentais (Ministério da Educação), quer junto ao mercado. Segundo o articulista, "o governo não controla a qualidade dos MBAs por considerá-los simples especializações, sem o peso de mestrado sugerido pelo nome" (Oliveira, 2000).

O mestrado profissional, por sua vez, constitui-se efetivamente em um mestrado, um curso de pós-graduação *strito sensu*, não somente um curso de especialização, à semelhança da pós-graduação *lato sensu*. Chagas Filho, já em 1972, fazia menção a um programa de mestrado com contornos profissionais. Admitia a possibilidade de cursos de pós-graduação com caráter acadêmico e outros que poderiam ser chamados de "profissionais", por se destinarem à melhor formação de quadros, excluídos os universitários, "para os quais qualquer formação deve ser do tipo acadêmico" (Chagas Filho, 1972: 242).

Já em 1985, no Relatório Final da Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior, havia uma menção a um curso de pós-graduação (diferenciado do *lato sensu*), com contornos de um mestrado não-acadêmico. A Comissão defendia o

> "incentivo, fortalecimento e valorização dos programas de pós-graduação de cunho profissional e de formação para o magistério, buscando-se desenvolver modelos igualmente prestigiados, mas alternativos aos mestrados e doutorados de pesquisa hoje predominantes" (Brasil, 1985:85).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Segundo a Portaria nº 080 de dezembro de 1998, expedida pela Capes, os mestrados "profissionalizantes" devem ter uma estrutura curricular clara e consistente, um quadro docente qualificado (com a predominância de doutores), uma carga horária adequada (admitindo-se a dedicação parcial ao curso) e devem exigir a apresentação de um trabalho final de curso compatível com a natureza da área de estudo (não necessariamente a dissertação) (Capes, 1998).

Com o intuito de fornecer diretrizes para a instalação dos mestrados profissionais, foi constituída pela Capes, em 1995, uma comissão presidida pelo professor Darcy Dillenburg e composta pelos professores de Direito, Silvino J. L. Neto (UFRGS) e Edson de O. Nunes (Cândido Mendes), de Administração, Tânia Fischer (UFBA) e Jacques Marcovitch (USP), de Engenharia Mecânica, Luis Bevilacqua (UFRJ) e de Computação Augusto F. Almeida (UFMG)[45]. A Comissão produziu um documento, "Mestrado no Brasil – A situação e uma nova perspectiva", que foi acolhido pela Capes dando origem ao "Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado".

O Regimento Geral de Pós-graduação da Unesp de 1999 contempla as duas modalidades de mestrado. Em seu artigo 2º o Regimento dispõe que "a pós-graduação na UNESP será organizada em Programas "stricto sensu" – Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissionalizante e Doutorado, e "lato sensu"- Aperfeiçoamento e Especialização" (Unesp, 1999: 1). Segundo o Regimento, mesmo na "opção" pelo "trabalho equivalente" como alternativa à dissertação, há a necessidade de apresentação pública. Segundo o Artigo 39, "a dissertação ou trabalho equivalente, será apresentada

[45] É digna de nota a ausência de professores da área de Educação dentre os membros da Comissão, o que revela, em primeiro lugar, o principal mercado para tais cursos e, em segundo lugar, a possível resistência dos educadores a essa modalidade de mestrado.

pelo candidato perante uma comissão examinadora, que o argüirá em sessão pública" (Unesp, 1999: 10).

Para muitos, o mestrado profissional seria uma alternativa viável. Nesse tipo de mestrado o aluno não se dedicaria tanto à pesquisa (dedicação esta, própria do mestrado acadêmico, que exige a dissertação de final de curso), tendo outras alternativas de trabalho final, tais como, um relatório de projeto de consultoria, a aplicação de uma técnica a uma realidade concreta, um estudo da arte (revisão de bibliografia) ou um certo número de artigos publicados em periódicos de peso em sua área (Sueth: 74). Durham, Schwartzman e Bresser Pereira estão entre aqueles que defendem o mestrado profissional como alternativa ao mestrado acadêmico, mais tradicional, voltado à qualificação científica, com ênfase na pesquisa (Folha de S. Paulo, 14 de julho e 9 de outubro de 1991). Nos dizeres de Fátima Bayma de Oliveira, "o que se pleiteia não seria uma amputação de parte do mestrado, mas uma possível alternativa para evitar a evasão de alunos que carecem de vocação teórica" (Oliveira, 1995: 171). Oliveira não defende abertamente o mestrado profissional, mas questiona o mestrado acadêmico, afirmando que "nas grandes universidades americanas já não há mais cursos regulares de mestrado. Os alunos ingressam diretamente no doutorado e, ao longo desse processo, caso não tenham fôlego e não consigam escrever a tese, obtêm o título de mestre" (Oliveira, 1995: 116).

Um problema importante do mestrado profissional refere-se à concepção de pesquisa que o mesmo traz embutida. A urgência de qualificação, associada ao exíguo tempo levam a um problemático pragmatismo científico: só se justifica pesquisar

aquilo que terá uma aplicação prática a curto prazo; percebe-se nesse meio a predominância de uma concepção excessivamente utilitarista de pesquisa.

> "Seria mistificação chamar-se de 'pós-graduação' um curso que apenas oferecesse informações e ensinasse técnicas, por mais avançadas que fossem. (...) A pesquisa cientificamente conduzida, é o instrumento de escol para desenvolver a capacidade de pensar e de criar, estimulando o raciocínio e levando-o a projetar-se no campo das realizações práticas. Daí, constituir-se a pesquisa, a investigação científica, na pedra angular dos cursos de pós-graduação" (Campos, 1972: 236).

É de se salientar que a pesquisa no país está diretamente ligada à pós-graduação. Segundo Severino, "é na prática da pesquisa que a pós-graduação encontra sua legitimidade" (Severino: 193). O vínculo pesquisa-pós-graduação já vem desde a regulamentação dos primeiros cursos no Brasil, ainda na década de 60. Tal vínculo, contudo, não tem uma relação causa-efeito adequada, isto é, nem sempre foi a prática regular de pesquisa que deflagrou o início dos cursos de pós-graduação. Pelo contrário, "em vez de ser uma decorrência normal do exercício da pesquisa no interior da universidade, é ela que emerge em nosso contexto cultural com processo indutor do pouco de pesquisa que se faz" (Severino: 192).

O ambiente adequado à pesquisa é o de liberdade de produção, sem pressões externas que requeiram uma produtividade a curtíssimo prazo. A pesquisa precisa ser encarada como uma atividade de valor para a instituição, para o indivíduo e para a comunidade, "independentemente dos proventos materiais imediatos que possa acarretar" (Campos, 1972: 236).

Em oposição ao mestrado profissional estão, pois, aqueles que vêem na pós-graduação um espaço feito sob medida para a pesquisa. Já no Primeiro Simpósio de Política Nacional de Pós-Graduação, em 1972, a presença da pesquisa em todos os programas de pós-graduação foi defendida pelos participantes, que entenderam que "a

realização de trabalhos de investigação científica seria uma condição *sine qua non* para todo aquele que busca os graus de Mestre ou de Doutor" (Campos, 1972: 335).

Contra a idéia do mestrado desvinculado da pesquisa pode-se citar, também, a crítica feita por Darcy Ribeiro, em 1980, à concepção profissionalista da universidade, que "assumiu a responsabilidade de dar para cada curso um diploma ao qual corresponda um emprego. Isto não existe, Universidade é agência do saber, não de emprego. Sua função é elevar a pessoa a um nível mais alto de versatilidade intelectual" (Ribeiro, 1980: 78). Nessa mesma linha argumentou Hamburger, ao questionar a hipervalorização das provas escritas e exames em detrimento da elaboração da tese/dissertação.

> "Ainda é no trabalho de pesquisa que o estudante tem maior possibilidade de amadurecimento e criação. Se se quer treinar um pesquisador, evidentemente o elemento para julgar se ele é capaz ou não de realizar pesquisa boa é a própria pesquisa que realiza, e que está consubstanciada na tese" (Hamburger, 1980: 89).

As avaliações institucionais tendem a favorecer os cursos mais "enxutos" que tenham maior produtividade (em termos de números de *papers*, artigos), mesmo que sem a devida profundidade e qualidade. Tal postura

> "tende a favorecer utilidades de curto prazo, sejam elas cursos curtos em detrimento de cursos longos, formações unidireccionadas em detrimento de formações complexas, investigação competitiva em detrimento de investigação pré-competitiva, reciclagem profissional em detrimento de elevação do nível cultural, etc., etc." (Santos, 1995: 218).

Freitag analisou criticamente a lógica capitalista que orienta programas e cursos, crítica esta que pode ser estendida aos mestrados profissionais.

> "...a economia da educação precisa enfatizar que a educação só é investimento quando prepara os indivíduos para o trabalho. Não é mais um processo de transmissão de cultura geral de humanidades, de saber universal. A educação é

> instrumentalização para o trabalho. Ela é investimento quando prepara o indivíduo profissionalmente a fim de que seja mais produtivo na empresa que o contrata. Portanto não é mais um processo que liberta o indivíduo do trabalho (especialmente manual) e, conferindo-lhe o título de doutor, o eleva à classe dominante, mas um processo que o habilita para o trabalho, para aí então ascender na hierarquia ocupacional, mediante melhores salários" (Freitag: 108).

Na área da Educação é muito forte a resistência ao mestrado não-acadêmico. O mestrado profissional em Educação poderia representar o resgate do tecnicismo na pós-graduação. Grande parte dos educadores entendem que tal sistema desvaloriza o diploma de mestre e se sobrepõe à pós-graduação *lato sensu* (Oliveira, 1995 : 161). Contra o imediatismo do mestrado profissional em Educação, cabe a reflexão feita por Mendes:

> "É sabido que as idéias só influenciam os fatos quando distanciadas deles por um longo período de germinação. Se quisermos mantê-las rentes com os fatos, elas perdem a força fertilizadora.(...) Neste sentido, nada mais urgente para a educação brasileira que o exercício de um pensamento não-urgente, apesar de inteiramente entrosado com os fatos" (Mendes: 254).

Uma questão importante acerca dos mestrados profissionais refere-se ao espaço que os mesmos irão ocupar. Em 1998 foram abertos cerca de 20% dos 70 cursos de pós-graduação *lato sensu* da USP, enquanto o crescimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* foi de apenas 8%; já na Unesp foram abertos neste mesmo ano 36 novos cursos de pós-graduação *lato sensu* e apenas 12 cursos *stricto sensu* (Avancini, 1999(a)). Tal crescimento das especializações, em detrimento dos mestrados "acadêmicos", pode tanto revelar um aumento na demanda por cursos de pós-graduação com feitios mais profissionalizantes como indicar uma atitude cautelosa das universidades quanto à implantação dos mestrados profissionais.

unesp

O perigo da superficialidade dos mestrados profissionais pode ser atestado nos dizeres de um artigo publicado na Folha de São Paulo em janeiro de 1999. Segundo o artigo, vários professores da área de administração entendem que, o problema do programa convencional, isto é, o mestrado acadêmico, é ter se tornado uma exigência na carreira dos profissionais mas estar dirigido àqueles que querem estudar uma assunto profundamente. "E isso não casa com as necessidades do mercado de trabalho, que busca resultados rápidos e imediatos', explica Ronaldo Zwicker, 49, coordenador do programa de pós-graduação em administração da USP (Universidade de São Paulo)" (Jornal Folha de S. Paulo, 31 de janeiro de 1999).

Os mestrados profissionais, devido à sua estrutura e propósito, são evidentemente mais superficiais que os mestrados acadêmicos. Estes, na classificação de Boaventura Santos, seriam destinados à formação de produtores, aqueles à formação de consumidores, pois "num caso são necessários conhecimentos específicos, no outro são necessários conhecimentos gerais, a tendência para privilegiar a formação de consumidores acabará por se repercutir no núcleo curricular" (Santos, 1995: 197).

unesp

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

"A experiência brasileira de pós-graduação nos últimos anos é a coisa mais positiva da história da educação superior no Brasil e é também a que tem que ser levada a sério."

Darcy Ribeiro

O professor Darcy Ribeiro, no final da década de 70, manifestou sua avaliação positiva em relação à política de implantação e desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no Brasil. Tal processo deve, contudo, ser analisado em suas diversas facetas. A faceta da possibilidade de desenvolvimento científico e tecnológico (provavelmente a observada por Darcy Ribeiro), a faceta da possibilidade de continuidade da carreira acadêmica, a faceta da abertura de uma nova possibilidade de capacitação profissional (docente ou não). A faceta da dependência de modelos externos, contudo, própria do contexto de sua implantação, deve ser também considerada, uma vez que trouxe implicações na estrutura dos currículos, programas, nas formas de avaliação e em diversas outras áreas dos cursos de pós-graduação, cuja análise torna-se necessária para uma eventual correção de rota.

Um primeiro aspecto importante identificado no estudo da história da pós-graduação no Brasil refere-se à forte influência norte-americana na implantação dos primeiros cursos, influência esta que se deu principalmente na sua estrutura, ficando os critérios de avaliação mais próximos dos modelos europeus não anglo-saxões, o que acabou por gerar um modelo híbrido de pós-graduação, visível no rigor próprio dos trabalhos finais dos mestrados. Outro aspecto interessante observado refere-se à constante adequação dos programas às mudanças conjunturais. Desde sua implantação e durante praticamente todo o período da Ditadura, os mestrados em Educação tinham, em sua maioria, uma feição tecnicista, extremamente conservadora. O período final dos

unesp

anos 70 e início dos 80 foi de transição política, com o início do processo de abertura; em vários programas passam a ser discutidas as chamadas teorias crítico-reprodutivistas sem, contudo, gerarem mudanças ou propostas de transformação. Com a abertura política e a redemocratização, observou-se de forma mais clara uma postura mais crítica em diversos mestrados. Percebe-se, no final dos anos 90, contudo, um retorno ao tecnicismo, com o advento do mestrado profissional, muito adequado à política neoliberal do Governo e à globalização da economia. Conforme afirmou Sarmento, "a política que orientou a Pós-graduação em Educação no Brasil cumpria a função de manter a estrutura vigente a serviço dos interesses dominantes" (Sarmento: VI). Fica, ainda, a indagação se o papel da pós-graduação em Educação não seria o de influenciar ao invés de ser influenciada pela conjuntura sócio-política. Os mestrados em Educação podem formar agentes de legitimação e manutenção do *status quo* ou formar agentes de transformação. É mister a opção por parte dos programas de pós-graduação em Educação pela participação em um movimento que não compactue com a visão mercantil da educação presente nas reformas de 60/70, nem com a retomada dessa visão nas propostas recentes neoliberais, mas a ela se contraponha (Miguel Arroyo in Paiva: 49).

O programa da Unesp/Marília foi criado em 1988 com o propósito não somente de preencher uma lacuna na formação pós-graduada naquela região do Estado de São Paulo (e do próprio país), como também de propiciar a qualificação de educadores com a criticidade necessária para promover a transformação da sociedade. Dado o valor desta formação, foi de extrema importância a análise da evasão de alunos nas oito primeiras coortes do curso, uma vez que o ingresso sem a esperada conclusão não pode ser encarado de forma passiva, como sendo normal e, por isso, aceitável.

unesp

A análise do mestrado em Educação da Unesp/Marília revelou em primeiro lugar a tendência decrescente das taxas de evasão com percentuais significativamente baixos nas duas últimas coortes estudadas (12,1% na coorte de 1994 e 14,8% na coorte de 1995). De acordo com os dados levantados e analisados nesta pesquisa, pode-se afirmar que as principais causas da evasão no mestrado em Educação da Unesp/Marília se devem tanto a fatores internos, ligados diretamente ao programa, como a fatores externos, que independem do programa. Dentre os fatores internos foram apontadas diversas características do programa, o sistema de orientação, o modo de funcionamento das disciplinas e os critérios de avaliação (inclusive a dissertação, muito embora somente 15% dos evadidos entrevistados tenham alegado que a dissertação fora o fator determinante na sua saída do curso, o que acabou por não confirmar a hipótese inicial de que a exigência da dissertação seria a principal causa da evasão). Como fatores externos foram apontados diversos problemas pessoais (mencionados, mas não descritos), incompatibilidade trabalho/família – estudo/pesquisa, dificuldades de financiamento do curso, problemas de saúde, dificuldades devido à distância e aspectos mais subjetivos, como uma outra "opção de vida" incompatível com o mestrado em Educação. As medidas que poderiam ser tomadas pela coordenação do curso para a diminuição do índice de evasão que, embora decrescente ainda precisa ser reduzido, referem-se diretamente aos fatores internos e indiretamente aos externos.

Sugere-se a melhoria do trabalho de orientação e a valorização dessa função nas diversas atividades do programa. Sugere-se, também, a adoção de um planejamento específico, visando preencher as lacunas apontadas pela avaliação da Capes (como, por exemplo, um contato mais regular, sistematizado e "insistente" com docentes e alunos, no sentido de manterem atualizados seus registros de publicações),



no intuito primário de melhorar a "Avaliação" do Programa, e secundário de proporcionar aos alunos uma maior oferta de bolsas.

Quanto aos fatores externos, a ação da coordenação do programa poderia se dar de forma indireta. Inicialmente, tratando do financiamento, sugere-se adequar o programa às exigências das agências de fomento para se abrirem, ou se manterem abertos, os canais para o envio de bolsas. No tocante aos demais fatores externos, sugere-se a adoção de uma política mais rigorosa de seleção (já apontada com as alterações ocorridas em 1999)[46], adotando mecanismos que permitam identificar a maturidade e o possível nível de engajamento e identificação do candidato com os propósitos do curso. Nesse aspecto, a exigência da confecção de um memorial, a exemplo do que ocorre na FaE/UFMG, é recomendável, além da "orientação aos orientadores" acerca de algumas questões-chave que poderiam ser levantadas nas entrevistas, visando identificar os "potenciais" candidatos à evasão.

No decorrer do levantamento dos dados para esta pesquisa ocorreu uma avaliação da Capes, cujo impacto provocou uma série de reformulações no curso de pós-graduação de Marília. Em 1999, após a alteração do conceito inicialmente recebido (de 3, Regular, passou a 4, Bom), a coordenação do curso apresentou uma proposta de reordenamento do programa visando adequá-lo às novas exigências (tanto da Capes, quanto da Unesp), às condições materiais e humanas existentes, à tradição acadêmica da instituição e, particularmente, do curso, e às demandas da comunidade. Na justificativa da proposta, a coordenação deixou clara sua discordância do critério adotado pela Capes, considerando-o inadequado à área de Educação. A discordância,

[46] Houve, em 1999, redução no número de vagas para o mestrado (de 40 para 20) e doutorado (de 20 para 10), antecipação da data dos exames de seleção e o estabelecimento do exame de Proficiência em Língua Estrangeira como eliminatório. Tais modificações tornam o acesso ao curso mais difícil, o que, em princípio, pode contribuir para a redução dos índices de evasão.

unesp

contudo, não gerou inatividade pois, nos dizeres da coordenação, "se, desde um primeiro momento, discordamos do conceito atribuído e dele recorremos com sucesso, não desqualificamos as recomendações feitas e parte significativa das observações" (Unesp, 1999: 7).

No tocante à orientação, a proposta de reformulação do programa baseia-se no trabalho do orientador. A integração curricular proposta, possibilitando um livre trânsito horizontal do aluno por qualquer disciplina, estágio ou atividade, baseia-se na extinção do sistema de disciplinas obrigatórias, recaindo, então, sobre o orientador, uma grande responsabilidade com relação à estrutura curricular a ser construída pelo aluno (Unesp, 1999: 3). Na nova proposta é contemplado também o mestrado profissional, colocando-o como segundo na lista de prioridades de criação (logo em seguida à criação de um Curso de Especialização em Educação). Neste aspecto questiona-se o título a ser conferido ao final do mestrado profissional, "mestre em Educação", uma vez que é o mesmo título conferido ao concludente do mestrado acadêmico, embora os cursos sejam distintos e as exigências também (Unesp, 1999: 15).

A proposta de reformulação também resgata, de certa forma, a história do curso, ao lançar uma outra área de concentração[47] (*Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira*), como na proposta original do curso ainda na década de 80. Tal inclusão se deu uma vez que

> "a existência de uma única área de concentração com a denominação de *Ensino na Educação Brasileira* já não correspondia à proposta do curso que, pelo seu crescimento, ampliou o número de disciplinas, docentes e temáticas, conseqüentemente ampliando a diversidade da oferta. Em última instância, essa ampliação/diversificação redundou numa

[47] "Área de concentração é entendida como a delimitação de um determinado campo da educação, de caráter amplo, mas passível de consideração num corpo específico de conhecimentos que lhe confira certa identidade...Linha de pesquisa sugere maior delimitação do objeto de estudo sob determinada ótica" (Unesp, 1999: 17).

unesp

> aparente dispersão de objetos de pesquisa, disciplinas e linhas de pesquisa" (Unesp, 1999: 10).

Os índices da evasão na pós-graduação da Unesp/Marília não acompanham, pois, os altos índices observados em outros cursos de pós-graduação do país, cuja média, em 1998, era de 25% (O Estado de S. Paulo, 14/08/1998, A9). Na avaliação da própria Capes, no tocante ao programa de Marília, o índice referente ao número de titulados em relação aos abandonos e desistências foi considerado bom (Brasil. Capes, 1998)[48]. O índice de evasão identificado no mestrado em Educação da Unesp/Marília (21,8% em média e 14,8% na última coorte analisada) mostrou-se não somente inferior à média de outros mestrados, como apontou uma tendência decrescente. Não obstante tal resultado e as perspectivas de aumento nos índices de conclusões de curso, cabe ressaltar a impossibilidade de estruturação de um curso totalmente imune à evasão, quer através de seu processo de seleção, de sua política de distribuição de bolsas, de sua sistemática de orientação ou de sua metodologia de avaliação. Entende-se que, "em pequena escala, o fenômeno pode ser aceito como manifestação saudável de mobilidade social, refletida por reajustes no funcionamento dos sistemas educacionais" (Prado, 1990: 180).

[48] Em 1998, o diretor da Capes, Luís Loureiro, declarou, em uma reportagem do Jornal Folha de S. Paulo, que "o nível de evasão nos cursos de mestrado é muito alto".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

BIBLIOGRAFIA

ALTMAN, Fábio. Fantasmas da Academia. *Revista Veja*. 1° semestre de 1995. p.62,63.

ALVARENGA, Jesus B. de. *Pós-graduação no Brasil: institucionalização e situação atual.* (Tese de concurso) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1980.

ALVIM JUNIOR, Fausto. Graduação e Pós-graduação no Brasil: as novas Academias numa sociedade em desenvolvimento. *Ciência e Cultura. 27*, (4) p. 343 - 351, São Paulo, 1975.

ARROYO, M. G. A reforma na prática: A experiência pedagógica do mestrado da FaE-UFMG. *Educação e Sociedade*, 1982, 11: 106-132.

AVANCINI, Marta. Formação atende ao mercado - Brasil só tem 7 mestrados profissionais. *Jornal Folha de S. Paulo*. 16 de agosto de 1998.

AVANCINI, Marta. Conselho Federal libera pós profissionalizante em empresa. *Jornal Folha de S. Paulo*. 11 de janeiro de 1999.

AVANCINI, Marta. Cresce procura por especialização. *Jornal Folha de S. Paulo*. 11 de janeiro de 1999.

BARRETO, J. A. Comentários. *Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em Educação*. Brasília: Capes. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

BEIGUELMAN, Bernardo Uma análise crítica da pós-graduação no Brasil. *Ciência Hoje. 12*, (68) p. 18-21, 1990.

BETEILLE, André. Dangers de la méthodologie de la recherche. *Revue Internationale des Sciences sociales*, v. XXVIII, n. 1, Unesco, 1976. p. 214 – 217.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.) *Evasão escolar nos cursos de graduação da Unesp*. São Paulo: Unesp, 1995.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. v.2. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

BRANDÃO, M. A. R. A constituição da política de pós-graduação no Brasil: 1965-1975. *Ciência e Cultura. 29* (4), p. 381-393, 1976.

BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil - *Ciência Hoje, 5* (31), p. 25 - 30, Brasília, 1986.

BRANDÃO, Zaia. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. R.J.: Achiame, 1983.



Brasil – Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 977/65* - Definição dos cursos de Pós-graduação. Brasília, DF, 1965.

Brasil, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Relatório da Reforma Universitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 50* (111), p. 122-142, 1968.

Brasil, Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 77/69* - Normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1969.

Brasil, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Parecer 77/69. Normas para o credenciamento dos cursos de pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58* (128), p. 326-330, 1972.

Brasil, Congresso Nacional. Lei 4.024/61 in Carvalho, Guido I. (org.) *Ensino superior, legislação e jurisprudência*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1975, p. 8-22.

Brasil, Congresso Nacional. Lei 5.540/68 in Carvalho, Guido I. (org.) *Ensino superior, legislação e jurisprudência*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1975, p. 83-99.

Brasil, Congresso Nacional. Parecer 977/65 in Carvalho, Guido I. (org.) *Ensino superior, legislação e jurisprudência*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1975, p. 124-148.

Brasil, Congresso Nacional. Parecer 431/66 in Carvalho, Guido I. (org.) *Ensino superior, legislação e jurisprudência*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1975, 1, 156-160.

Brasil, Ministério Da Educação e Cultura. *Plano Nacional de Pós-graduação no Brasil*. Brasília, DF, 1975.

Brasil. Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) *PPGE*. Brasília, 1976.

Brasil. Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) *Introdução ao estudo das Pró-reitorias de Pesquisa e Pós-graduação na Universidade Brasileira*. B.H: UFMG, 1977.

Brasil. Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) *Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação*. Brasília, DF: MEC, 1979.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Brasil. Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) *Situação atual da pós-graduação: Brasil - 78.* Brasília, DF: MEC, 1979.

Brasil, Ministério da Educação e Cultura. *II Plano Nacional de Pós-graduação no Brasil*. Brasília, DF, 1982.

Brasil. *Ordenação em texto único das leis de diretrizes e bases da educação nacional e legislação conexa*. Brasília; CFE, INEP e comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 1983. 159 p.

Brasil. Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) *Sistemas de credenciamento dos cursos de pós-graduação: Brasil - Estados Unidos.* Brasília, DF: MEC, sem data.

Brasil, Ministério da Educação. *Uma nova política para a educação superior*. Relatório Final. Brasília, 1985.

Brasil, Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). *Documento de Área– Educação*. Período de Referência – Biênio 96/97. 1998. 45 págs.

Brasil, Ministério da Educação. *Resolução nº 3, de 5 de outubro de 1999*. Brasília, 1999.

Brasil. Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) *Catálogo de cursos de mestrado e doutorado*. Brasília, DF: Capes, 1993.

Brasil. Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) Política de implantação de cursos de pós-graduação "stricto sensu" - *INFOCAPES.* Brasília, *2* (3), p. 19-21, 1994.

Brasil. Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) O projeto norte de pós-graduação - *INFOCAPES.* Brasília, *2*, (2), p. 12-15, 1994.

Brasil. Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) *Portaria nº 47.* Brasília, 17 de outubro de 1995.

Brasil. Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) *Reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-graduação: O modelo a ser implantado na avaliação de 1998 (documento em discussão)*. Brasília, 1996.

Brasil, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, 1996.

Brasil. Capes. (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) *Ficha de avaliação 96/97*. Programa de Pós-graduação da Unesp/Marília, 1998.

Brasil. Capes. (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) *Portaria nº 080*. 16 de dezembro de 1998.

Brasil. Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) *Mestrado no Brasil – A situação e uma nova perspectiva*. www.http.capes.org.br. 15 de março de 1999.

Brasil. Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) *Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado. http://www.capes.org.br.* 15 de março de 1999.

Brasil. Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) *Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995, http://www.capes.org.br*. 15 de março de 1999.

Brasil. CNPq. A pesquisa no Brasil - *Ciência Hoje*. v. 19, n. 109, p. 72-90, 1995.

BRAVO, L. A pós-graduação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58* (128), p. 388-397, 1972.

CALMON, João. *A educação e o milagre brasileiro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. 258 p.

CAMPOS, M. A. P. Política de pós-graduação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58* (128), p. 232-240, 1972.

CAMPOS, M. A. P. Informe do 1º Simpósio de Política Nacional de pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58* (128), p. 335-339, 1972.

CAPRILES, René. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione: 1989.

CARDOSO, Fernando H.; FALETTO, Enzo. *Dependência e desenvolvimento na América Latina*. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. 114 p.

CARLINI, E. A. Uma experiência de pós-graduação. *Ciência e Cultura. 32*, (3), p. 314 - 322, 1980.

CARVALHO, A . P. Realidade e Objetivos na Pesquisa e na pós-graduação na UFRJ. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58* (128), p. 281-287, 1972.

CARVALHO, Guido Ivan de. *Ensino Superior – legislação e jurisprudência*. 2 ed. Rio de Janeiro: MEC/COLTED, 1969. 489 p.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

CASTRO, Célia L. M. Eficácia, eficiência e efetividade dos cursos de mestrado em Educação no país. *Fórum Educacional. 1* (1), p. 111 – 142, 1977.

CHAGAS FILHO, C. Atualidades e perspectivas da pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58* (128), p. 241-248, 1972.

CLOSS, Iria G. Mestrado em Educação no Brasil: retenção e produtividade– *Cadernos de Pesquisa*. 27: 41 – 57, 1978.

CLOSS, Iria G. O enfoque sistêmico da pós-graduação no Brasil - *Educação e Realidade*. *4* (1), p. 121 - 134, Porto Alegre, 1979.

COELHO, I. *Sinecura Acadêmica*. São Paulo, 1985.

CÓRDOBA, Rogério de A. et al. *A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília, Unesco/ Cresalc/ MEC/ SESU/ Capes, 1986.

CORRÊA, João J. Critérios da Capes e CNPq para concessão de Bolsas. *Informativo da pós-graduação*.n.2, Unesp, Câmpus de Marília. Maio-Junho, 1999.

COSTA, E. M. P. da Considerações sobre a orientação na pós-graduação - *Revista de Geografia. 8*, p. 167. São Paulo, 1989/90.

CRISTOFF, Marcelo. Desenvolvimento e pós-graduação: sem tempo a perder - *Ciência Hoje. 15* (89), p. 14 - 16, 1993.

CUNHA, L. A. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. *Revista de Administração de Empresas. 14* (5), p. 66-70, 1974.

CUNHA, L. A. A expansão do ensino superior: causas e conseqüências. *Debate & Crítica*, *5*, p. 27-58, 1975.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 291 p.

CUNHA, L. A. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação - *Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação*. Brasília, DF: CAPES/MEC, 1979.

CUNHA, L. A. *A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. 260 p.

CUNHA, L. A. *Qual universidade?* Brasília, 1988. Trabalho mimeografado apresentado à V Conferência Brasileira de Educação, agosto/1988.

CUNHA, L. A. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão?– *Cadernos de Pesquisa. 77*, p. 63 - 80. 1991.

CUNHA, L. A. e GOÉS, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 96 p.

CUNHA, S. F. Pós-graduação em Ciências Exatas na França e no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58* (128), p. 340-345, 1972.

CURY, Carlos R. Jamil. A pós-graduação e a nova lei de diretrizes e bases - *Em Aberto. 38* (7), p. 57 - 59. Brasília, 1988.

DELLA SENTA, Iara M. C. *Pós-graduação Brasil - 1978*: relação dos cursos de mestrado e doutorado por área de conhecimento; instituição; credenciamento- CFE. Brasília, DF: Capes, 1978.

DELUIZ, Neise. *Avaliação do curso de mestrado em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.* (Dissertação de mestrado) UFRJ, 1978.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981. 815 p

DURHAM, Eunice e GROSSO, Divonzir. Pós-graduação no Brasil: Problemas e Perspectivas. *Seminário Internacional sobre tendências da Pós-graduação*, Brasília, MEC/Capes, julho de 1991.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

ESTEVES, Oyara P. *American aid to education in Brazil: Its inference on Brazilian teachers*. Tese de Doutorado, Indiana University, 1965.

FARIA, Roberto de B. Pesquisador velho é pesquisador morto? *Jornal da Ciência*. nº 356. Rio de Janeiro, 15 de novembro de 1996.

FARIA, Wilson de. *Entrevista* concedida ao autor em 1997.

FÁVERO, Maria de L. A. (coord.) *Faculdade Nacional de Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1989.

FÁVERO, O. A produção e a disseminação do conhecimento na área da educação - *Boletim Anped*. RJ: Anped, *1*, p. 44-50, jan/mar., 1987.

FÁVERO, O. *Avaliação e Perspectiva. 1982-1991*. Porto Alegre, Anped, p. 31-49, 1993.

FAZENDA, I. (org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. SP: Cortez, 1992.

FAZENDA, I. (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2 ed. SP: Papirus, 1997.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

FIGUEIREDO, Antônio A. de. Considerações sobre a pós-graduação e os cursos - *INFOCAPES. 7* (32), p. 22 - 25.Brasília, 1994.

FÓRUM PAULISTA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. *Pensando a Pós-graduação em Educação*. 3ª ed. Piracicaba: Unimep, 1996.

FREITAG, Bárbara. *Escola , Estado e Sociedade*. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980. 142 p.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS - Centro de Estudos e treinamento em recursos humanos (CETRHU) *A pós-graduação em universidades brasileiras.* Rio de Janeiro: FGV/CETRHU, 1971.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Produção científica do curso de mestrado em Educação da UnB: 1975 -1984: resumos indicativos.* Brasília, DF: UnB, 1984.

GATTI, Bernadete A. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade - *Cadernos de Pesquisa. 49*, p. 3-14, fev. SP: Fundação Carlos Chagas, 1982.

GATTI, Bernadete A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981- *Cadernos de Pesquisa. 44*, p. 3-17. São Paulo, 1983.

GATTI, Bernadete A. Formar professores ou pesquisadores no Mestrado em Educação- *Boletim Anped. 1*, p. 31-40, jan./mar., 1987.

GERARDI, Lúcia H. O. Orientação em pós-graduação: reflexões em 40 parágrafos - *Revista de Geografi . 8/9*, p. 163 - 166, São Paulo, 1989/90.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991. 240 p.

GIAMBIAGI, Myriam S. & GIAMBIAGI, Mário. Dos currículos da pós-graduação e outras histórias - *Ciência e Cultura. 32*(2), p.161 - 166, 1980.

GIRAUD, Jean. *Organização dos estudos de Doutorado na França*. São Paulo: NUPES, 1996.

GOERGEN, P. A divulgação da pesquisa educacional - *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.153* (66), p. 201-213, maio/ago. Brasília, DF: INEP/MEC, 1985.

GOERGEN, P . A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto. 31*, p. 1-18, ago./set. Brasília: INEP/MEC, 1986.

GÓES, P. Aspectos administrativos da educação pós-graduada no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58* (128), p. 224-231, 1972.

unesp

GOIS, Ancelmo. Salto de Qualidade. *Revista Veja. 49*, 8 de dezembro de 1999. p. 32,33.

GOLDSCHIMID, M. Teaching and Learning in Higher Education: Recent Trends- *Higer Education*. USA, *5*, p. 435 -455, 1976.

GOLDSCHMIDT, Dietrich. *Estudos de Pós-Graduação na Alemanha*. São Paulo: NUPES, 1996.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil - *Cadernos de Pesquisa. 1*, p.1-20, jul. São Paulo, 1970.

GOUVEIA, A. J. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil - *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 60*, p. 496-500, out./dez. Brasília, DF: INEP/MEC, 1974.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá - *Cadernos de Pesquisa. 19*, p. 75-79, dez. São Paulo, 1976.

GRACIAREMA, J. Pós-Graduação em Ciências Sociais na América Latina. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58* (128), p. 265-280, 1972.

GRZYBOWSKI, C. Formar pesquisadores pesquisando: alguns desafios para a pós-graduação em educação - *Boletim Anped. 1*, lp. 34-38, jan./mar. Rio de Janeiro, 1987.

GUIDI, Maria L. M. A pós-graduação na perspectiva do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58* (128), p. 211-214, 1972.

GUIMARÃES, Reinaldo et alii. Pesquisador do Brasil é velho- *Folha de S. Paulo*. c.5, p.14, 17/11/96.

GUIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991. 240 p.

HABERT, C. Mestrado em 24 meses. *Jornal O GLOBO*. Opinião, p. 7, 15 de abril de 1997.

HAMBURGER, Ernst Para que pós-graduação? *Encontros com a Civilização Brasileira*. RJ: Civilização Brasileira, 1980.

HEGENBERG, Leonidas. Repensando a pós-graduação- *Psicologia- USP*. São Paulo. *1* (1), p. 89 - 92, 1990.

HILLIARD, John. Vers une Stratégie de l'AID en matiére d'Éducation in *Perspectives. 2* (IV), UNESCO, 1974. p. 229 - 237.

ISSAC, Paul D. et all . Factors related to doctoral dissertation topic selection. *Research in Higher Education. 4* (30), USA, 1989.

Jornal Folha de S. Paulo. *Seminário avalia a crise da pós-graduação*. 14 de julho de 1991.

Jornal Folha de S. Paulo. *O mestrado subdesenvolvido*. 9 de outubro de 1991.

Jornal Folha de S. Paulo. *Mestrado profissional é novidade*. 19 de julho de 1998.

Jornal Folha de S. Paulo. *EUA e Europa inspiram modelo*. 16 de agosto de 1998.

Jornal Folha de S. Paulo. *Mestrado profissional ganha espaço– Programas se voltam para o mercado*. 31 de janeiro de 1999.

Jornal Folha de S. Paulo. *Mestrado pode desaparecer*. 31 de janeiro de 1999.

Jornal Folha de S. Paulo. *PSEUDÔNIMO– Cursos que adotam a sigla nem sempre seguem o conceito original, criado nos EUA para administração. 'Escolas inventam MBA à brasileira'*. 31 de janeiro de 1999.

Jornal Folha de S. Paulo. *EM ALTA. Remuneração acima da média faz aumentar procura por administração de negócios– MBA eleva salários em até 70%.* 31 de janeiro de 1999.

Jornal O Estado de S. Paulo. *Chega a 50% a evasão de alunos nos cursos de pós-graduação*. São Paulo. A16. 16/05/95.

Jornal O Estado de S. Paulo. *Capes tenta reduzir índices de evasão de cursos*. São Paulo. A9. 14/08/98.

KAFURI, Roberto (coord.) *Pesquisa sobre evasão, repetência e fatores condicionantes*. Goiânia: UFG, 1985.

KAMERGORODSKI, B. C. Pós-graduação nos Estados Unidos– relato de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. n. 58 (128), p. 346-351, 1972.

KUENZER, A. Z. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações- *Em Aberto. 31*, p. 19-23, ago./set. Brasília, DF, 1986.

LANDIM, Carminda da C. *Pós –Graduação no Instituto de Biociências de Rio Claro/Unesp– 1976-1996*. Rio Claro, 1996.

LEITE, C. B. A pós-graduação e o papel da Capes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58* (128), p. 352-358, 1972.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

LEMOS, Delba G. et alii. *A evasão escolar no curso de Mestrado em Educação*. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. (mimeo.), 1991.

LINHARES, Célia. O mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense – Uma experiência Brasileira de Pós-graduação. *Revista da Faculdade de Educação*, *5* (1): 34–48, 1978.

LUDKE, M. A. & ANDRÉ, M. E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Rubens Cursos de pós-graduação- *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. *47*, p. 91, 1967.

MAGNONI, Maria da Graça. Estágio de docência para bolsistas Capes– DS. *Informativo da Pós-graduação*. *2*, Unesp, Câmpus de Marília. Maio-Junho, 1999.

MAMMANA, C. Z. O grande equívoco do almejado prestígio científico. *Dados e Idéias*. *1* (5), p. 4 – 8, 1976.

MARQUES, Juracy C. Pós-graduação, reforma ou ruptura em busca de contextualização, de concretude e do realismo utópico - *Educação Brasileira*. Brasília, *22*, p. 35 - 69, 1989.

MARTINS, Ricardo C. de R. A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-90-*Educação Brasileira*. Brasília, *27*, p. 93 - 119, 1991.

MEDEIROS, Marilu F. de. Pós-graduação: um título a mais? Área de Educação - *Educação e Realidade*. Porto Alegre, *2*, p. 17 - 38, 1977.

MELLO, G. N. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método - *Cadernos de Pesquisa*. *40*, p. 6-10, fev. São Paulo, 1982.

MELLO, G. N. A pesquisa educacional no Brasil - *Cadernos de Pesquisa*. *46*, p. 67-82, ago. São Paulo, 1983.

MELO, José M. de Pós-graduação no USA: um sistema em crise- *Revista de cultura Vozes*. *70* (2), p. 61-64, 1976.

MENDES, D T. Pesquisa e Ensino no Mestrado de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. *58* (128), p. 249-264, 1972.

MENEZES, Eduardo D. B. Ensino de Pós-graduação: assentimento burocrático ou reconhecimento acadêmico? - *Ciência e Cultura*. *7* (32), p. 842 - 845. São Paulo, 1980.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

MONSERRAT FILHO, J. (coord.) Relatório de avaliação da Capes (3ª parte) - *Ciência Hoje. 113* (19), p. 67-71. 1995.

MONTOYA, Adrian O . et all . *Proposta para Reorganização do Programa de Pós-Graduação em Educação– Unesp/Marília*. Unesp/Marília, dezembro, 1998.

NEAR, J. P & SORCINELLI, M. D. . Relations Between Work and Life Away from Work among University Faculty. *Journal of Higher Education, 1* (60), january/february, Ohio State University Press, USA, 1989.

NUNES, Lizete C. P. *Análise da política de pós-graduação no Brasil*. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 1978.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. *Pós-graduação- Educação e mercado de trabalho*. São Paulo: Papirus, 1995. 202 p.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. Modernização tecnológica e flexibilidade na educação: a importância dos cursos de pós-graduação nesse novo contexto- *Revista de Administração Pública*. RJ, *3* (29), p. 188 - 196, 1995.

OLIVEIRA, Maurício. Arapuca de MBAs. *Revista Veja, 37*, 13 de setembro de 2000.

OLIVEIRA, Regina M. S. de. *Pós-graduação: levantamento bibliográfico*. Brasília, DF, Capes, 1978.

OLIVEIRA, Therezinha de F. R. *Dissertação e teses na pós-graduação: diferenças*. UFMG, 1997. (mimeo.)

ORLANDI, L. B. L. O problema da pesquisa em Educação e algumas de suas implicações *Educação Hoje*. mar./abr. São Paulo, 1969.

PAIVA, Aparecida (org.) *Reflexões sobre a Pós-graduação em Educação no Brasil: A experiência da FaE/UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

PASTORE, J. *O ensino superior em São Paulo: Aspectos quantitativos de sua expansão*. São Paulo: Nacional, 1972.

PASTORE, J. Comentários. *Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em Educação*. Brasília, DF: Capes/MEC, 1979.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. SP: T. A. Queiroz, 1993.

PAULA FILHO, Wilson de P. Pós-graduação: Instrumento ou estorvo da tecnologia nacional? - *Dados e idéias. 2* (2), p.30, 1978.

PESSOA, O. Frota. Como deve ser a pós-graduação- *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, *36* (9), p.9-12, 1980.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

PIRES, N. Pesquisa e evasão– Repetência. *I Encontro técnico sobre a pesquisa educacional na área de ensino de 1º grau documentário*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p. 167 – 175, 1979.

PRADO, Fernando D. *Acesso e evasão de estudantes na graduação: a situação do curso de física da USP*. (Tese de Doutorado), USP, 1990.

QUESADA, Gustavo M. & CIMADEVILLA, Gustavo. Pós-graduação e a presente crise na abertura educacional: uma transição para-dogmática? *Revista do Centro de Educação. 2* (13), p. 43-60, Santa Maria , 1988.

RIBEIRO, Darcy *A universidade necessária* RJ: Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO, Darcy. *UnB: inversão e descaminho*. RJ: Avenir, 1978.

RIBEIRO, Darcy .Os cursos de pós-graduação- *Encontros com a Civilização Brasileira*. RJ: Civilização Brasileira, 1980.

RIBEIRO, José Q. Orientação de pós-graduação- *Didática*. São Paulo, *7/8*, p. 101-105, 1970/71.

RODRIGUES, Ana T. D. *Ou bem estuda, ou bem trabalha: a relação escola trabalho a partir da representação do aluno excluído-evadido*. (Dissertação de mestrado) UFMG, 1987.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROSA, Luiz P. Universidade, intelectuais e ciência para transformação social existem?. *O poder e o saber*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

ROSSETI, Fernando. Existência do mestrado é questionada. *Jornal Folha de S. Paulo*. 21 de novembro de 1997.

SANTANA, Angela. Política da Capes e do CNPQ para a distribuição de bolsas de pós-graduação no país - *INFOCAPES*. Brasília, *4* (2), p. 7-12, 1994.

SANTANA, Angela & DESSEN, M. A. Considerações sobre a distribuição de bolsas de pós-graduação stricto sensu no país: análise preliminar. *INFOCAPES*. Brasília, *2* (2), p. 7-11, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. São Paulo: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice* – o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

SANTOS, Cássio Miranda dos. A aparente responsabilidade do vestibular na elitização da universidade pública. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997.

SANTOS, Cássio Miranda dos. O acesso ao ensino superior no Brasil – a questão da elitização. *Revista Ensaio. 19* (6). Rio de Janeiro: Cesgranrio, abril-julho, 1998.

SANTOS, Cássio Miranda dos. A proletarização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. *Trabalho & Educação- Revista do NETE. nº 4*, Belo Horizonte: NETE/UFMG, agosto/dezembro, 1998.

SANTOS, R. F. O ensino de pós-graduação no Brasil- *Educação*. Brasília, *2* (1), p. 3 - 7, 1971.

SARMENTO, Diva C. *Cursos de pós-graduação em educação: Influência sobre a percepção de seus egressos quanto a problemas educacionais brasileiros*. Tese de doutorado, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação/ UFRJ, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira*: estrutura e sistema. SP: Saraiva, 1973.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da Educação Brasileira. *Filosofia da Educação Brasileira*. Durmeval T. Mendes (coord.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

SAVIANI, Dermeval & GOLDBERG, M. A. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): mais um programa de pós-graduação em educação? - *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, *16*, p. 81-90, 1976.

SCHWARTZMAN, Simon *Formação da comunidade científica no Brasil*. SP: Nacional/FINEP, 1979.

SCHWARTZMAN, Simon (rel.) Sub-comissão de Pós-graduação e pesquisa. Universidade, Pesquisa e Pós-graduação. *Ciência Hoje. 4* (20), p. 82, 1985.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A pós-graduação, o conhecimento e a formação do educador. *Formação do educador e avaliação educacional*. v.2. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

SILVA, M. V. dos Santos & BENITES, Paulo D. F. Grau de satisfação dos egressos do curso de pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Santa Maria, em relação ao curso - *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, *1* (9), p. 7-20, 1984.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola*. 2ª ed. SP: Ática, 1986.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

SOBRINHO, José D. Pós-graduação, escola de formação para magistério superior- *Universidade e sociedade*. São Paulo, *7* (4), p. 92-100, 1994.

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Pós-graduação brasileira em discussão. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro, 1 de novembro de 1996.

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Capes: reavaliação da pós-graduação. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro, 1 de novembro de 1996.

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. De que pós-graduação precisamos? *Jornal da Ciência. 356*. Rio de Janeiro, 15 de novembro de 1996.

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. CNPq e Capes vão cortar bolsas. *Jornal da Ciência. 360*, Rio de Janeiro, 21 de fevereiro de 1997.

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Como é a nova avaliação da Capes. *Jornal da Ciência. 390*. Rio de Janeiro, 29 de maio de 1998.

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. CNPq voltará a dar bolsas de Mestrado e doutorado apenas para pesquisadores. *Jornal da Ciência. 360*, Rio de Janeiro, 16 de maio de 1997.

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Cuidado com pós-graduação ilegal. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro, 25 de agosto de 2000.

SOLARI, Carmem L. B. de. A experiência de auto-avaliação da pós-graduação em educação - UFRGS - *Educação Brasileira*. Brasília, *21*, p. 253-262, 1988.

SOUZA, F. P. de. Algumas limitações para o desenvolvimento das pesquisas científicas nas universidades federais no Brasil - *Ciência e Cultura. 32* (8), p. 1028-1031, 1980.

SOUZA, Maria Inês S. de. *Os empresários e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1981. 211 p.

SUCUPIRA, Newton. *Antecedentes e primórdios da pós-graduação*. Texto mimeografado, s/data.

SUCUPIRA, Newton. Ensino superior: Expansão, reforma e pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 58* (128), p. 216-223, 1972.

SUCUPIRA, Newton. A pós-graduação entre a autenticidade e a alienação. *Projeto Educação*. Tomo IV. Brasília: UnB, 1979.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

SUETH, Robson. *Alternativas à dissertação: eventual solução para reduzir a evasão de alunos nos mestrados em Educação*. UFRJ, Faculdade de Educação, 1995. (dissertação de mestrado).

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. RJ: Paz e Terra, 1992.

Unesp– Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Educação. *Cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmicos*. Marília, 1999.

Unesp– Universidade Estadual Paulista. *Regimento Geral de Pós-graduação da Unesp*. São Paulo, 1999.

USP- Universidade de São Paulo. Comissão de Pós-graduação. *Evolução no número de estudantes e bolsistas. http://www.usp.br*. 17 de julho de 1999.

USP- Universidade de São Paulo. Comissão de Pós-graduação. *Histórico da Pós-graduação. http://www.usp.br* . 17 de julho de 1999.

USP- Universidade de São Paulo. Comissão de Pós-graduação. *Regimento da Pós-graduação. http://www.usp.br* . 17 de julho de 1999.

USP- Universidade de São Paulo. Comissão de Pós-graduação. *Revalidação de diplomas estrangeiros. http://www.usp.br* . 17 de julho de 1999.

VELLOSO, J. R. Reflexões sobre a produção científica na Pós-graduação e a participação de discentes. *Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em Educação*. Brasília, DF: Capes/MEC, 1979.

VIANNA, Heraldo Marelin. Seleção para programas de pós-graduação: um projeto transnacional - *Educação e Seleção*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *2*, p. 61-64, 1980.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação- *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, *73*, p. 67-75, 1990.

WEREBE, Maria José Garcia. *30 anos depois - Grandezas e Misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994. 304 p.

ZANCAN, G. Análise da avaliação da Capes. *Jornal da Ciência. 360*, Rio de Janeiro: SBPC, 16 de maio de 1997.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

ANEXOS

ANEXO I – Roteiro para entrevista com o primeiro coordenador do programa de pós-graduação da Unesp/ Marília.

1) Quais as circunstâncias que levaram à idéia de se criar o mestrado em educação em Marília?
2) Quem foram os mentores da idéia?
3) Como foram definidas a área de concentração e as linhas de pesquisa? Houve propostas não concretizadas?
4) Quais as etapas que foram percorridas e as dificuldades encontradas, desde a idealização até a instauração do programa de mestrado?
5) Quais foram os contexto local, regional e estadual, à época da instalação do mestrado? Houve tentativas anteriores fracassadas?
6) Quem foram e como foram escolhidos os primeiros professores do mestrado em educação de Marília?
7) Qual foi o alunado alvo do programa de mestrado? Já se previa grande procura por candidatos de outras regiões do Estado, e mesmo, de outros estados? Como evoluiu o critério de seleção ao longo do tempo?
8) Como se deu o processo de reconhecimento pela comunidade externa e de credenciamento do mestrado em educação? Qual a apreciação que o senhor faz das avaliações realizadas pela Capes e por outros órgãos de fomento?
9) Quando surgiram as bolsas de estudo de mestrado? Vieram em quantidade suficiente? Houve variações ao longo do tempo? Quais critérios utilizados pela coordenação do mestrado em educação para atribuição de bolsas?
10) Como o senhor vê as próximas etapas de funcionamento e o futuro do programa?



ANEXO II- Carta de apresentação do questionário enviado aos ex-alunos

Prezada Profa. .....

Venho por meio desta solicitar a sua valiosa contribuição para a execução da pesquisa que estamos fazendo junto à Unesp. A pesquisa trata dos ex-alunos do mestrado em Educação da Unesp, Marília. Considerando que o sra. ingressou naquele programa no ano de 1993, venho pedir a gentileza de me fornecer algumas importantes informações. O questionário que segue em anexo poderá ser preenchido pelo sra. e qualquer dúvida poderá ser esclarecida através do telefone: (031) 451 0284. Junto com o questionário, estou enviando também um envelope já devidamente selado e endereçado, para facilitar o retorno. Gostaria de mencionar que as informações fornecidas serão tratadas de forma estatística, não sendo revelados seus dados pessoais.

Agradecendo de antemão sua cooperação, despeço-me, colocando-me à disposição no telefone citado ou no meu endereço para quaisquer esclarecimentos. Atenciosamente,

Prof. Cássio Miranda dos Santos

Rua Miguel Augusto da Silva, 341

Bairro São João Batista

31515 400 Belo Horizonte MG

E-mail: cassiom@unibh.br

ANEXO III - Questionário enviado aos alunos desligados do mestrado em Educação da Unesp/Marília.

QUESTIONÁRIO

Profª. .....

1) *Qual foi a principal razão para sua saída do mestrado em Educação da Unesp/ Marília?*

2) *Durante o período que esteve vinculada ao curso, como foi o trabalho de seu orientador?*

3) *Trabalhou durante o curso?* *Sim* *Não*

Como conciliou trabalho e estudo?

4) *Recebeu alguma ajuda financeira institucional (Bolsa) para a realização do curso?*

Sim ☐ *Não* ☐

De que orgão?

☐ *Fapesp* ☐ *CNPq* ☐ *Capes* ☐ *Outro* _____

5) *A exigência de apresentar um produto (dissertação) ao final do curso, teve alguma influência na sua decisão de deixá-lo?*

Sim ☐ *Não* ☐

Qual?

ANEXO IV- DECRETOS, PARECERES E LEIS SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO

Lei nº 5 802 – de 11 de setembro de 1962

Artigo 1º - *caput – O título de doutor, obtido em curso credenciado de pós-graduação, constitui requisito par a inscrição em prova de habilitação à livre docência, ressalvados os direitos dos atuais docentes-livres.*

Lei 4 881 – de 6 de dezembro de 1965

Estatuto do Magistério Superior

CAPÍTULO III

Do Provimento

Artigo 25º - "O Conselho Federal de Educação, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação da presente Lei, conceituará os cursos de pós-graduação e fixará as respectivas características.

Parágrafo único – Os cursos a que se refere o presente artigo poderão ser supridos, para efeito do disposto nesta Lei, por cursos de características equivalentes realizados, no exterior, em instituições de reconhecida idoneidade."

Parecer 977/65 –

Assunto: Definição dos cursos de pós-graduação.

O Sr. Ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases.

A iniciativa do Sr Ministro vem, assim, ao encontro da indicação já apresentada pelo Conselheiro Clóvis Salgado no sentido de que fossem devidamente conceituados pelo Conselho os cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão de que trata o artigo citado. Justificando a indicação alegava o eminente Conselheiro que a definição legal "está um tanto vaga, prestando-se a interpretação discordantes". Ressaltava, ainda, que além da maneira equívoca pela qual as escolas têm definido aqueles cursos nos estatutos e regimentos, o poder público, ao elaborar projetos de auxílios financeiros para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, "serve-se desses termos deixando certa perplexidade aos administradores e interessados". Daí concluir que "tanto do ponto de vista escolar,

como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa, de caráter mais operacional que doutrinária".

Com efeito, o exame dos estatutos e regimentos nos tem mostrado que, de modo geral, falta às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundido-se freqüentemente seus cursos com os de simples especialização.

O Sr. Ministro, que se propõe a desenvolver uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos pós-graduados, encarece a definição do Conselho por entender, com razão, que se faz necessário clarear e disciplinar o que "o legislador deixou expresso em forma algo nebulosa". Aliás, o Aviso ministerial não se limita a solicitar uma interpretação, mas indica certos pontos básicos em função dos quais seria disciplinada a pós-graduação. Entende o Sr. Ministro que esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, "equivalentes aos de 'master' e 'doctor' da sistemática norte-americana", fixando o conselho "as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas". Sugere, ainda, que "tais cursos constituam atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados. Quando, em caráter excepcional, o estabelecimento isolado, deva realizar cursos de pós0-graduação, essa iniciativa deverá ficar sujeita à prévia autorização do Conselho".

Como se vê, o que nos propõe o Sr. Ministro importa, não apenas em definir, mas em regulamentar a pós-graduação. Ora, no regime instituído pela Lei de Diretrizes e Bases, a competência do Conselho para regulamentar cursos superiores estender-se somente àqueles que se enquadram nos termos do art. 70, isto é, os que habilitam à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissão liberal. Desde que a lei não distingue, segue-se que tais cursos podem ser de graduação ou pós-graduação. Por enquanto, existe apenas um curso de pós-graduação que satisfaz a essas condições, estando, por isso mesmo, sujeito à regulamentação por parte deste Conselho, que é o curso de orientação educativa".

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases não poderia o Conselho regulamentar os cursos de pós-graduação em geral, condicionando o funcionamento desses cursos à sua prévia autorização ou determinando-lhe a forma e estrutura.

No entanto, com a aprovação do Estatuto do Magistério é possível regulamentar-se a pós-graduação, desde que o art. 25 do Estatuto confere ao Conselho a competência para definir os cursos de pós-graduação e as suas características.

Atendendo à solicitação do Sr. Ministro e cumprindo desde já a determinação do Estatuto do Magistério , procuraremos neste parecer definir a natureza e objetivos dos cursos de pós-graduação, à luz da doutrina e do texto legal, concluindo por apresentar as suas características fundamentais na forma da exigência legal.

Origem Histórica da Pós-graduação

A pós-graduação – o nome e o sistema – tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o "college" como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. Assim, em



virtude dessa organização a Universidade acha-se dividida em dois grandes planos que se superpõem hierárquicamente: o "under-graduate"e o "graduate". No primeiro encontram-se os cursos ministrados no "collegeconduzindo ao B. ª e ao B. Sc., e o segundo abrange os cursos pós-graduados, principalmente aqueles que correspondem a estudas avançados das matérias do "college" visando os graus de Mestre e Doutor. A grande "Cyclopedia of Education", editada por Paul Monroe nos começos deste século definia pós-graduado como termo comum, usado nos Estados Unidos, para designar estudantes que já fizeram o "college" ou seja, o estudante pós-graduado é o que possui o grau de bacharel e continua a fazer estudos regulares com vista a um grau superior.

Mas o desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos pode ser considerado como produto da influência germânica e coincide com as grandes transformações da universidade americana nas últimas três décadas do século passado. É quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais, para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica. Na verdade, a pós-graduação adquire seu grande impulso com a fundação da Universidade John Hopkins em 1876, criada especialmente para desenvolver estudos pós-graduados e inspirada na idéias da "creative scholarship". Isto é, uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora.

Como salienta Walton C. Jonh, em seu livro "Graduate Study Universties and Colleges in United States", o movimento pela pós-graduação" representa a culminação da influência germânica no ensino superior norte-americano. A "Graduate School"é o equivalente da Faculdade de Filosofia da Universidade alemã". Com efeito, correspondendo os estudos realizados no "college"americano aos do Ginásio alemão em suas classes superiores, somente na pós-graduação seria alcançado o autêntico nível universitário. Característica dessa influência é, por exemplo, o Ph. D., doutor em filosofia, o qual, embora conferido em qualquer setor da ciências ou das letras, é assim chamado porque a primitiva Faculdade das Artes tornou-se, na Alemanha, a Faculdade de Filosofia. Inspirando-se nesta faculdade, a "Graduate Scool", isto é, o instituto que se encarrega dos cursos pós-graduados, será na Universidade americana o lugar, por excelência, onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o scholar, se treinam os docentes dos cursos universitários.

Necessidade da Pós-Graduação

Independente essas origens, o sistema de cursos pós-graduação hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a conseqüência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação. Na verdade, em face do acúmulo de conhecimentos em de cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Neste plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. A contentarmos com a graduação, teríamos de aumentar a duração dos cursos, o que seria antieconômico e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

antipedagógico, pois suporia que todos os alunos fôssem igualmente aptos e estivessem todos interessados na especialização intensiva e na formação científica avançada. Ou deveríamos multiplicar os cursos graduados para atender o número cada vez maior de especialidades dentro de uma mesma profissão ou ciência, o que importaria na especialização antecipada em prejuízo de uma preparação básica e geral:; ou haveríamos de sobrecarregar o currículo, com o resultado de se conseguir formação enciclopédia e superficial. Tudo isso nos mostra que sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso e o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão, e tornado-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado.

Com isso não se pretende diminuir a importância dos cursos de graduação no preparo de profissionais e na formação básica dos pesquisadores. O próprio Conselho, em estudos especiais (Documenta, 3) teve ocasião de acentuar a necessidade de iniciar o estudante na pesquisa científica já ao nível dêsses cursos. Não se trata, portanto, de transferir, pura e simplesmente, para o âmbito da pós-graduação todo esfôrço de treinamento científico. Mesmo porque a grande maioria se contenta com a graduação para os objetivos profissionais de formação cultural. Mas por outro lado seria frustar as aspirações daqueles que buscam ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos se não lhes proporcionássemos um ciclo mais elevado de estudos onde pudessem se aproveitados seus talentos e capacidades. Além disso as exigências da formação científica ou tecnológica em grau avançado não poderiam satisfazer-se com os cursos de graduação, como infelizmente parece ser a regra geral na universidade brasileira, ressalvadas as clássicas, mas bem escassas exceções.

De qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudos que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação. Havia desta forma uma infra-estrutura correspondente ao plano de ensino, cujo objetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de ase a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissão; e uma super - estrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível.

Sem usar os têrmos de graduação e pós-graduação o ensino superior francês vem adotando ultimamente o escalonamento em ciclos sucessivos. O primeiro é o mesmo do ano propedêutico e o segundo é o dos anos da licença; é o ciclo clássico. O terceiro ciclo é o do doutorado. Mas, como esclarece o prof. Gilbert Varet comentando as evoluções recentes do ensino superior na França, trata-se de um documento nôvo que se prepara em dois ou três anos, não mais na solitude da pesquisa individual, mas no quadro apropriado de uma instituição nova: o instituto do terceiro ciclo, habilitado a oferecer um doutorado em cada especialidade e permitindo, por certos cursos de nível superior, uma preparação coletiva ao doutorado.

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permitia alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível

unesp

de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além dêstes interêsses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação cientifica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. A universidade de Princeton, por exemplo, insiste particularmente sôbre êsse aspecto da pós-graduação proclamando que o desígnio central de uma educação pós-graduação é promover o contínuo amor ao saber. Por todos êsses motivos é que se vem atribuindo especial ênfase aos estudos pós-graduação em todos os países, sendo que nos Estados Unidos já se introduziu um ciclo mais avançado, o dos estudos "post doctoral".

No que concerne à Universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores da ciência e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduação a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação.

Em nosso entender em programa eficiente de estudos pós-graduação é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão dêsse ramo de ensino, nestas últimas décadas, se ter feito com professôres improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa da ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal dêsse treinamento são os cursos de Pós-graduação.

O Aviso Ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração do sistema de cursos pós-graduação: 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.

Conceito de Pós-Graduação

Assim concebida a pós-graduação, e reconhecida sua fundamental importância para a formação universitária, vemos que constitui regime especial de cursos cuja natureza devemos precisar.

Em primeiro lugar impõe-se distinguir entre pós-graduação "sensu stricto" e "sensu lato". No segundo sentido a pós-graduação, conforme o próprio nome está a indicar, designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Tais seriam, por exemplo, os cursos de especialização que o médico, nos Estados Unidos, deve freqüentar a fim de poder exercer uma especialidade da Medicina. Embora pressupondo a graduação êsses e outros cursos de especialização, necessariamente, não definem o campo da pós-graduação "sensu stricto".

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento têm objetivo técnico profissional específico sem abranger a o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico Sua meta, como assinalada o Conselho Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado.

Mas, a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que superpõem à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade americana sem o regime normal de cursos pós-graduados, sem a "Graduate School, como não se compreenderia universidade européia sem o programa do doutorado.

Certamente a pós-graduação pode implicar a especialização e operar no setor técnico-profissional. Mas neste caso a especialização é sempre estudada no contexto de uma área completa de conhecimentos e quando se trata do profissional, o fim em vista é dar ampla da fundamentação científica à ampliação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão.

Existe, ainda, outra característica não menos importante. Se, em certos casos a especialização pode ter caráter regular e permanente, como sucede no campo da Medicina, seus cursos apenas oferecem certificado de eficiência ou aproveitamento que habilita ao exercício de uma especialidade profissional, e que poderão ser obtidos até mesmo em instituições não universitárias, ao passo que a pós-graduação "sensu stricto" confere grau acadêmico, que deverá ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento, sinal de uma autêntica "schorship".

Em resumo, a pós-graduação "sensu stricto" apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação

unesp

"sensu stristo": o ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

Um Exemplo de Pós-Graduação: A Norte-Americana

Sendo, ainda incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modêlo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objetivo de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países. Vale assinalar que na Inglaterra, recentemente, o já famoso Robbins Report, que estudou as condições de expansão e aperfeiçoamento do ensino superior britânico, não hesitou em recomendar às universidade britânicas o uso de certas técnicas e processos da pós-graduação norte-americana.

Nos Estados Unidos a pós-graduação constitui o sistema de cursos que se seguem ao bacharelado conferido pelo "college, normalmente coordenados pela Escola de pós-graduação (Graduate School ou Graduate Faculty, como é designada pela Universidade de Columbia) e com o poder de conferir os graus de Mestre (M.A. ou M.S.) e de Doutor (Ph. D., Philosophiae Doctor).

Mestrado e Doutorado. Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que, se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph. D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como, por exemplo, Doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia, Doutor em Educação, etc. O Mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional. O tipo mais comum é o Mestre das Artes (Master of Arts), expressão que é uma sobrevivência medieval, onde Artes designava as matérias constitutivas do " trivium e quadrivium, isto é, as disciplinas literárias e científicas, conteúdo da Faculdade das Artes.

Embora hierarquizados, são dois graus relativamente autônomos, isto é, o Ph. D. não exige necessàriamente o M.A. como requisito indispensável. Existe universidade, como a de Princeton, cuja "Graduate School" opera quase que exclusivamente com o programa de doutorado. Em certas profissões, como a de Medicina, não se verifica o mestrado, nesse ponto diferente da Inglaterra onde ocorre o mestrado em cirurgia. Numa mesma Universidade há Departamento que não trabalham com programas de mestrado. Na "Graduate Faculty" da Universidade de Columbia, por exemplo, existe o Doutorado em Anatonomia, Bioquímica, Farmacologia, Patologia, Fisiologia, Microbiologia, tôdos como se vê, matérias de ciclo básico de Medicina.

O título de Mestre, peculiar às universidade americanas e britânicas tem sua origem, como grau acadêmico, na Universidade Medieval. Com efeito, na Idade Média chamavam-se Mestres todos os licenciados que faziam parte da corporação dos professôres em tôdas as Faculdades, com exceção da Faculdade de Direito (Decreto ou Civil) onde os professôres se intitulavam doutores. O licenciado adquiria o título de Mestre no ato solene da "inceptio", pelo qual era recebido na corporação dos mestres com todos os direitos e privilégios. Na verdade, segundo nos diz Rashdall em seu livro "The Univversities of Europe in the Middle Ages", vol.I., na universidade medieval os três títulos, mestre,

unesp

doutor e professor eram absolutamente sinônimos. Para o fim da Idade Média os professôres das Faculdades, ditas superiores, tendeu a assumir o titulo de Doutor em substituição ao de Mestre, ficando êste para a Faculdade das Artes.

Após o Renascimento, com as transformações sofridas pela universidade, o grau de Mestre tende a desaparecer nas instituições européias, sendo conservado até hoje no mundo anglo-saxão. Em Oxford e Cambrigde o grau de Mestre das artes é concedido sem qualquer exame a todo aquêle que haja obtido o grau de Bacharel numa destas Universidades e tenha seu nome nos livros de uma sociedade (isto é, tenha pago as taxas correspondentes da Universidades ou de um colégio) por um prazo de vinte e um periodo de estudo. Nas Universidades escossessas o M. A. é o grau concedido ao término do curso de graduação. Nos Estados Unidos, por fôrça da influência inglêsa permaneceu o grau de Mestre, sendo, por muito tempo, conferido sem maiores exigências no fim da graduação, como era o caso do chamado "Master's Degree in cursu". Pelos fins do século passado, com a instituição do doutorado segundo p môdelo germânico, foi reformulado o M.A. para obtenção do qual se exigem, cursos e exames, tornando-se êle um grau inferior ao Ph. D.

Últimamente, segundo acentura Walter S. Eells no seu livro "Degrees in Higher education", muito se tem discutido sôbre a significação e valor do Mestrado. Os relatórios das Associações de Escolas de Pós-graduação têm se ocupado do problema recomendando a revitalização do grau Mestre. Discute-se, por exemplo, se o M. A. é um grau final, com autonomia, funcional ou apenas uma etapa no caminho para o Ph. D.; se é importante apenas para a formação do professor do ensino secundário ou também para o professor do "college"; se deve exigir-se para o mestrado uma tese e ser aumentada sua duração.

O Mestrado adquire significação própria como grau terminal para aquêles 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 Ph. D. deve ser o atestado. Assim. Johns Hopkins, no departamento de Física, embora ordinàriamente sejam aceitos apenas candidatos ao doutorado, admite-se mudança de programa para o M.A. se, por qualquer razão, o estudante se julga incapaz de completar os estudos necessários ao Ph. D. Nos Estados Unidos o grau de Mestre é de grande utilidade como sinal de comp6etencia profissional, a exemplo do que ocorre com o Mestrado em Engenharia, arquitetura ou Ciência da Administração Pública ou de Emprêsa. É importante igualmente para o magistério secundário, sobretudo porque em muitos Estados o Mestrado é garantia de melhor remuneração. No ensino superior é de menor valia, pois o Ph. D. é titulo necessário para atingir o acesso na carreira de professor universitário.Dificilmente se poderia atingir o posto de Professor Associado e, muito menos de professor sem o doutorado. De qualquer modo o Mestrado se justifica como grau autônomo por ser um nivel da pós-graduação que proporciona maior compêtencia científica ou profissional para aquelês que não desejam ou não podem dedicar-se à carreira científica.

Duração dos cursos e métodos empregados. O Doutorado norte-americano representa muito mais do que a defesa de uma tese. Doutorado e Mestrado são o resultado de estudos regulares e rigorosos em determinado campo do saber podendo prolongar-se por tempo maior do que o necessário à graduação. Teòricamente se requer um ano para o M. A.e dois aros para o Ph. D. Na realidade essa

unesp

duração principalmente no caso do doutorado, pode estender-se por vários anos conforme a capacidade do aluno e a natureza da matéria. Em geral exige-se um ano acadêmico de residência para ambos os gruas. Por êste ano de residênica entende-se a freqüência regular aos cursos pós-graduação com a obtenção dos respectivos créditos. Muitas vêzes determina-se o limite máximo de duração dos estudos. Assim, a Universidade de Columbia exige que o candidato apresente a tese de doutorado dentro do prazo de sete anos, admitindo-se exceções em circunstâncias especiais quando recomendadas pelo Departamento.

Estudo publicado em 1951 revelou que, de 20.000 candidatos que obtiveram o Ph. D. em ciências de 1936 a 1948, o tempo médico decorrido entre o bacharelado e o grau de Doutor foi de 6, 2 anos, com a metade dos graduados dispendendo de 5 a 6 anos cada um. A média de idade em que receberam o grau foi de 30,5 anos variando de 19 a 65 anos.

Em geral, segundo esclarece Walter C. Eells, após o candidato ao Ph. D. haver completado dois anos de estudo em residência e escolhido o tema da tese, por motivos econômicos abandona o tempo integral, freqüentando cursos de verão ou períodos irregulares até a conclusão de tese.

Quanto à maneira de se processarem os cursos, aos métodos de instrução e às condições estabelecidas para a obtenção do grau, notam-se sensíveis variações de universidades para universidades e, até mesmo, de departamento para departamento na mesma instituição. Todavia, apesar de grande diversidade de métodos e requisitos é possível falar-se de uma sistemática comum. Característica fundamental da pós-graduação norte-americana é que o candidato ao Mestrado e ao doutorado, além da tese, dissertação ou ensaio, deverá seguir certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisas, e submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira.

Entende-se, por outro lado, que a pós-graduação, por sua natureza, implica rigorosa seletividade intelectual, estabelencendo-se requisitos de admissão tanto mais severos quanto mais alto é o padrão da universidade. E, uma vez a admitido, o candidato enfrentará rigorosos exames eliminatórios, exigindo-se dêle intenso trabalho intelectual ao longo do curso. Como faz questão de acentuar a Universidade Johns Hopkins, a pós-graduação de modo algum pode ser considerada educação de massa. Daí a filtragem dos candidatos. A Universidade de Princeton, por exemplo, dos dois mil pedidos de inscrição que lhe chegam anualmente, não aproveita mais do que trezentos e cinqüenta.

Normalmente os cursos de Mestrado e Doutorado compreendem uma área de concentração (major) à escolha do candidato e matéria conexa (minor). No caso do Ph. D. a exigência da tese é universal, enquanto para o M. A. ora se requer uma dissertação, memória ou ensaio, ora se consideram suficientes os exames prestados.

Os processos de aprendizagem se caracterizam pela grade flexibilidade atribuindo-se ao candidato larga margem de liberdade na seleção dos cursos embora assistidos e orientados por um diretor de estudos. São utilizados de preferência métodos, tais como seminários, programas de pesquisa, trabalhos de laboratórios, etc., que visem estimular a iniciativa criadora do aluno. O método de instrução, por excelência, nestes cursos, principalmente na área das humanidades e ciências sociais, é o seminário. O propósito dos seminários, considerados coletivamente, é investigar u determinado tópico,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

combinando amplitude e profundidade e possibilitando ao aluno participação ativa no desenvolvimento dos temas. De qualquer modo o que se em vista nos cursos de pós-graduação é menos fazer o candidato absorver passivamente conhecimentos já feitos, do que desenvolver sus capacidade criadora e juizo crítico, levando-o a exercer, por si mesmo ou em colaboração com mestre, a atividade de pesquisa.

Para melhor ilustração, usaremos de um exemplo tirado de nossa especialidade descrevendo, em sua linha gerais, os requisitos necessários ao M. A. e Ph. D. em Filosofia, na Universidade de Chicago. Aliás, nesta Universidade o estudante tem a escolha entre dois M. A. de Filosofia: um M. A. especializado, para aquêle que tem intenção de dedicar-se à Filosofia e projetam preparar, em seguida, o doutorado; e um M. A. de caráter geral destinado principalmente aos candidatos que têm o propósito de aplicar os seus conhecimentos filosóficos a domínio e problemas outros que os da Filosofia pròpriamente dita.

Para obter o M. A. especializado em Filosofia o aluno deve submeter-se a três exames, aos quais se acrescenta a prova de língua estrangeira:

a) um exame preliminar eliminatório sôbre quatro domínios da Filosofia, indicados pelo departamento;

b) um grande exame sôbre o domínio de opção;

c) um exame sôbre campo conexo estranho à filosofia. No que se refere ao Ph. D., o candidato, além das provas que verifiquem sua competência de leitura em duas línguas estrangeiras, deve submeter-se a:

a) um exame preliminar eliminatório escrito sôbre quatro domínios da Filosofia estabelecidos pelo Departamento, assim como sôbre a obra de um filósofo escolhido pelo candidato de acôrdo com seu diretor de estudos;

b) um grande exame (comprehensive examination) em três partes: prova escrita sôbre a especialidade de opção prova oral sôbre a história da Filosofia e prova escrita sôbre o domínio conexo;

c) um exame oral final sôbre o assunto de que trata a tese de doutorado e o campo em que se situa. Para o M. A. especializado exige-se dissertação que demonstrar aptidão para a pesquisa; para o M.A. geral basta um ensaio "organizado e interpretando dados relativos a um problema geral". "Quando ao Ph. D. é necessário o preparo de tese que constitui "contribuição de conhecimentos novos sôbre um tema aprovado pelo Departamento".

De certo que êsses requisitos e métodos de estudo variam em maior ou menor medida entre os Departamentos a fim de atender, principalmente, às peculiaridades de cada ramo de conhecimentos. Todavia, apesar da diversidade de processos, existe uma sistemática da pós-graduação norte-americana que compreende, em sua essência, duração mínima de residência, cursos regulares, exames parciais e gerais, incluindo línguas estrangeiras, além da tese, quando se trata do Ph. D., resultado de pesquisa e devendo apresentar contribuição nova para o saber.

O mérito do sistema, expressamente reconhecido pelo Robbins Report, está em que a pós-graduação não se limita apenas ao preparo de uma tese doutoral ou dissertação de mestrado. Compreende uma série de cursos a que está obrigado o aluno, cobrindo ampla extensão do campo de conhecimento escolhido. Trata-se, portanto, de treinamento intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação

unesp

científica, encaminhando-se o candidato ao trabalho de pesquisa de que a tese será a expressão. Essa organização sistemática da pós-graduação tem ainda a vantagem de oferecer o máximo de assistência e orientação ao aluno em seus estudos, sem prejuízo da liberdade de iniciativa que lhe é essencial.

A Pós-Graduação na Lei de Diretrizes e Bases

Admitida a doutrina da pós-graduação cujos princípios apenas delineamos, passemos agora ao estudo do problema à luz da Lei de diretrizes e Bases.

Se considerarmos o destaque especial que a lei concede à pós-graduação ao classificar os diferentes tipos de cursos superiores, podemos afirmar que a doutrina aqui exposta corresponde à intenção do texto legal. É o que pretendemos mostrar com análise d art. 69 onde se distinguem três grandes categorias de cursos;

a) de graduação, abertos à matricula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concursos de habilitação;

b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vieram a ser exigidos.

O dispositivo legal, como se vê, não chega a determinar a natureza da pós-graduação. Se por uma lado, essa indefinição, que corresponde ao próprio espírito da lei, representa fator positivo ao dar margem à iniciativa criadora das universidades, doutra parte tem gerado confusão, por nos falar tradição e experiência na matéria. Daí a necessidade de uma interpretação oficial capaz de definir a natureza da pós-graduação a que se refere a letra b do art.69 e que sirva de balizamento para a organização dos cursos pós-graduados. A exegese do artigo poderá discernir elementos básicos que permitem determinar o conceito legal.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato importante de que a pós-graduação é mencionada em alínea especial, como categoria própria, à maneira de espécie de que gênero é o curso. Existe, assim, uma diferença específica entre a pós-graduação e os cursos de especialização e aperfeiçoamento. Isto nos autoriza a pensar que a lei considerou a pós-graduação "sensu stricto" tal como a definimos neste trabalho.

Em segundo lugar, corrobarando essa interpretação, é significativo que a lei estabelece expressamente requisito de matrícula para os cursos de pós-graduação, deixando os de especialização, aperfeiçoamento e extensão ao critério dos estabelecimentos. Assim como a conclusão do ciclo colegial ou equivalente é o requisito indispensável à matricula nos cursos de graduação, o diploma dêstes últimos é requisito imprescindível para a matrícula em cursos pós-graduados. E deste que a lei não exige diploma de graduação para os cursos da alínea e segue-se que nem tôda especialização é necessariàmente curso pós-graduado. É possível, por exemplo, pensar-se numa especialização do nível superior para técnicos de grau médio,. Por outro lado, ainda que a especialização pressuponha expressamente o diploma de graduação ela não constitui, só por isso, pós-graduação em sentido estrito.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Outro ponto digno de nota é que a lei ao tratar dos cursos de graduação e pós-graduação fala de matrícula, usando para ambos os casos da mesma expressão: "abertos(os cursos) à matrícula de candidatos que hajam concluído...". Com referência aos cursos da alínea c limita-se a dizer simplesmente: "abertos a candidatos...", omitindo a palavra matrícula. Não se pode considerar essa omissão como fortuita, e, portanto, irrelevante. Com efeito, o fato de figurar a palavra matrícula tôda vez que o artigo se refere aos cursos de graduação e pós-graduação e omitindo no caso dos cursos da alínea c, para os quais não se exige qualquer requisito, denota uma intenção especial da lei. Como bem ressaltou o Conselho Clóvis Salgado em sua indicação, quando a lei fala da matrícula para a pós-graduação dá a entender que se trata de cursos regulares. Vê-se, dêste modo, que a lei estabelece uma certa paridade, quanto ao caráter sistemático dos cursos, entre a graduação e a pós-graduação. Poderia observar-se que não requer além do diploma de graduação, nenhuma prova de habilitação aos cursos pós-graduados. Mas daí não se infere que os estabelecimentos fiquem impedidos de fixar critérios de seleção, pois, segundo foi visto, a pós-graduação por sua própria natureza implica alta seletividade intelectual. Muito acertadamente deixou a lei que as escolas, conforme o caos concretos, decidissem da convivência e da forma da seleção.

Desta breve análise do art. 69 podemos concluir, com fundamento, que a intenção da lei foi atribuir "status" especial à pós-graduação, distinguindo-a dos cursos de simples especialização. Se esta interpretação é exata parece-nos legítimo aplicar-se aos cursos de que rata a alínea b o conceito que formulamos de pós-graduação... "sensu stricto", isto é, o sistema de cursos regulares que se superpõem `a graduação, visando desenvolver, em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação e conduzido `a obtenção do grau acadêmico.

Mas, se o conselho, interpretando a lei no uso de suas atribuições, pode definir oficialmente a pós-graduação, faltar-lhe-ia, por enquanto, competência, como já acentuamos de início, para fazer a regulamentação geral dos cursos pós-graduados. Sòmente cabe-lhe regulamentar o curso de pós-graduação capaz de assegurar privilégio para o exercício da profissão liberal, nos t6ermos do art. 70. Isto significa que, no atual regime da Lei de Diretrizes e Bases, qualquer estabelecimento, universidade ou faculdade isolada, poderia instalar cursos de pós-graduação conferindo grau, na forma de definição proposta pelo Conselho, mas sem depender, para isso, da autorização ou reconhecimento Tal é a situação dos cursos pós-graduados na Lei de Diretrizes e Bases.

A Pós-Graduação e o Estatuto do Magistério

Com a promulgação do Estatuto do Magistério, o conselho dispõe, agora, de podêres para submeter os cursos pós-graduados a uma certa regulamentação.

É certo que o estatuto, não confere privilégio a êsses cursos para o exercício do magistério. Ora, sem conferir privilégios não seria o caso de se invocar o art. 70 da L.D.B. para submeter os cursos pós-graduados à regulamentação. Todavia, entendemos que a competência atribuída ao conselho para definir ^^esses cursos e determinar-se-lhes as características, outorga-lhe, ao mesmo tempo, certo poder para regulamentá-los. Doutra forma como o Conselho poderia Ter segurança de que os estabelecimentos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

seguem as características fixadas? O contrôle dos cursos poderá ser feito por meio de reconhecimento, pelo menos à maneira de "acreditation". O reconhecimento, ou qualquer outro meio e côntrole que venha disciplinar o processo de implantação dos cursos de pós-graduação, parece-nos de todo indispensável se considerarmos as condições de funcionamento de nossa escolas superiores. A ser criada indiscriminadamente, a pós-graduação, na maioria dos casos, se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com o abastardamento inevitável dos graus de Mestre Doutor. O simples fato de que um estabelecimento tenha seus cursos de graduação reconhecidos, não significa que se encontra realmente habilitado para instituir a pós-graduação. Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira – essencial à renovação de nossa universidade seja aviltada em seu nascedouro, devemos estabelecer não sòmente princípios doutrinários mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento. Daí a necessidade de que os cursos de pós-graduação sejam reconhecido pelo Conselho.

Propõe o Sr. Ministro que a pós-graduação seja prerrogativa das Universidades e que apenas em condições excepcionais venha a ser permitida aos estabelecimentos isolados mediante autorização do conselho. Considerada a proposta do ponto de vista legal, verifica-se que, tanto na Lei de Diretrizes e Bases como no Estatuto do Magistério nenhum dispositivo existe que autorize restringir a pós-graduação às universidades. O caput do art. 69 é bastante claro quando dispõe que podem ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior os cursos por êle discriminados, isto é, de graduação, pós-graduação, etc. por outro lado, se é verdade que em muitos setores dc pesquisa científica sòmente a universidade possui recursos, em pessoal e equipamento, para desenvolver com eficiência programas de pós-graduação, noutras áreas é perfeitamente admissível que uma faculdade isolada possa manter cursos pós-graduados. A Faculdade de Filosofia, por exemplo, que abrange todos os setores das ciências e das letras, e que operando com todos os seus cursos é uma espécie de universidade, estaria teòricamente em condições de atuar satisfatòriamente no campo da pós-graduação. E se submetermos cursos pós-graduados ao reconhecimento do conselho poderá êle Fixar normas para o funcionamento d6esses cursos, cabendo verificar em cada caso se o estabelecimento, universidade ou faculdade isolada, apresenta as condições exigidas.

Definição e Características do Mestrado e Doutorado

Cabe-nos agora, atendendo à solicitação do Sr. Ministro e, ao que determina o Estatuto do Magistério, definir e fixar as características dos cursos de Mestrado e Doutorado.

Entendermos que se trata de caracterizar êstes cursos em seus aspectos fundamentais, evitando-se estabelecer padrões rígidos que viessem prejudicar a flexibilidade essencial a tôda pós-graduação. Dariamos apenas as balizas mestras dentro das quais a estruturação dos cursos pode sofrer variações em função das peculiaridades de cada setor de conhecimento e da margem de iniciativa que se deve atribuir à instituição e ao próprio aluno na organização de estudos.

Em primeiro lugar, de acôrdo com a doutrina exposta nesse parecer, propomos o escolonamento da pós-graduação em dois níveis: mestrado e doutorado, não obstante certas objecões, sugerida, entre nós,



contra o título de Mestre. A alegação, tantas vêzes invocada, de que êsse título não faz parte de nossa tradição de ensino superior não nos parece constituir razão suficiente para ser rejeitado. A verdade é que em matéria de pós-graduação ainda estamos por criar uma tradição. E, se a pós-graduação deve ser estruturada em dois ciclos, como a experiência anglo-americana demostra e a própria natureza dêsses estudos aconselha não vemos porque teríamos escrúpulo em adotar a designação de Mestre se, como bem acentuou o Conselho Rubens Maciel não dispomos de outro nome que a substitua. Aliás, algumas de nossas instituições já vêm adotando, com êxito o título de Mestre para designar o grau acadêmico correspondente ao primeiro nível da pós-graduação.

Seguindo-se o critério de maior flexibilidade, em vez de duração uniforme e invariável julgamos mais adequado fixar duração mínima em têrmos de ano letivo. Com base na experiência estrangeira podemos determinar o mínimo de um ano para o mestrado e dois para o doutorado. O programa de estudos compreenderá um elenco variado de matérias a fim de que o aluno possa exercer opção orientado pelo diretor de estudos.

Em sua área de concentração o candidato escolherá certo número de matéria, completadas por outra ou outras escolhidas em campo conexo. O total de estudos exigido para completar o curso poderá ser avaliado em créditos ou unidades equivalentes. Sistema, que, aliás, já vem sendo adotado no curso de Mestrado mantido pelo instituto de química da universidade do Brasil. Neste cursos requer-se um mínimo de 30 créditos, correspondendo o crédito a cada 17 horas de aulas teóricas ou equivalentes. Por não existir ainda unidade de crédito convencionada para nosso ensino superior deixamos de empregar êsse critério de avaliação. Mas, considerando-se que na pós-graduação se há de conceder ao aluno certa margem de tempo para os seus estudos e trabalhos de pesquisas individuais, calculamos que seria suficiente, para o mestrado e doutorado, o total de 360 a 450 horas de trabalhos escolares, aulas, seminários ou atividades de laboratórios, por ano letivo.

O programa de estudo comportará duas fases. A primeira fase compreende principalmente a freqüência às aulas e seminários, culminando com um exame geral que verifique o aproveitamento e capacidade do candidato. No segundo período o aluno se dedicará mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a dissertação ou tese que exprimirá o resultado de suas pesquisas.

Embora o mestrado e o doutorado representem em escalonamento da pós-graduação, êsses cursos podem ser considerados como relativamente autônomos. Isto é, o mestrado não constitui obrigatòriamente requisito prévio para inscrição no cursos de doutorado. É admissível que em certos campos do saber ou da profissão se ofereçam apenas programas de doutorado. De qualquer modo, seguindo tradição generalizada em todos os países, não se aconselharia a instituição do mestrado em Medicina.

Outro ponto importante é a determinação dos tipos de doutorado e respectiva designação, recomendando-se certa sistemática e uniformidade dos graus. É comum se distinguirem os graus acadêmicos ou de pesquisa e os graus profissionais. Nos Estados Unidos, conforme vimos, o doutorado de pesquisa é o Ph. D., ou sejas, "Philosophiae Doctor", segundo o môdelo germânico e que se aplica a qualquer setor de conhecimento. Assim temos o Ph. D. em Física, Sociologia, Letras, Biologia, etc. ou em

Filosofia pròpriamente dita. Na França, cobrindo tôda a área das Ciências e Humanidades, temos o "Docteur ès Selences"e o "Docteur ès Lettres"equivalendo às matérias estudadas, respectivamente, na "Faculté des Lettres" (hije Facultté des Lettres et Sciences Humaines). Na Alemanha, além do Dr. Philosophiae relativo às diversas seções da Faculdade de Filosofia, existe o Dr. Rerum Naturalium, que abrange o campo das ciências sociais e econômicas, além dos compreende o campo das ciências sociais e ecônomicas, além dos diversos doutorados relativos às profissões liberais tradicionais.

Se atendermos a que a nossa Faculdade de Filosofia , cobre todo o campo das ciências e das letras e tem como um dos seus objetivos essenciais a formação de pesquisadores, poderíamos adotar a expressão Ph. D. para designar o doutorado de pesquisa. Neste caso entende-se que a pós-graduação de pesquisas ou acadêmica seria objetivo de uma coordenação central incluindo as disciplinas científicas ou literárias do ciclo básico das faculdades profissionais. Os problemas intrincados e insolúveis de classificação dos diferentes tipos de conhecimentos aconselhariam a solução cômoda do Ph. D. Considerando-se, todavia, que êste título não teria ressonância em nosso ambiente universitário, havendo já universidades como a de são Paulo, onde se concede regularmente o doutorado em ciências, é preferível não adotar-se o Ph. D. A dicotomia doutor em ciências e doutor em letras suscita várias dificu'dades quanto à inclusão de certas matérias em qualquer uma dessa categorias, desde que não possuímos a tradição francesa das duas faculdades de ciências e de letras. Poderíamos acrescentar um terceiro campo, o das ciências humanas, que também não estaria ao abrigo de tôda objeção em matéria de classificação das ciências. Como é impossível lograr-se uma classificação livre de qualquer objeção sugerimos que o doutorado seja articulado com as quatro grandes áreas seguintes: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia. Quando aos doutorados profissionais teriam a designação do curso correspondente como, por exemplo, Doutor em Engenharia, Doutor em Medicina, etc.

No que concerne ao Mestrado deparam-se idênticas dificuldades. Seria de todo inconveniente adotar a expressão Mestre das Artes (M.A) uma vez que o têrmo Artes perdeu, entre nós, a significação primitiva de artes liberais, isto é, o conjunto das disciplinas científicas e literárias que formavam o conteúdo da Faculdade das Artes da Universidade Medieval. Justifica-se o uso da expressão nos Estados Unidos e na Inglaterra porque ainda hoje, nestes países, se conserva a denominação, de origem medieval, de Colégio das Artes Liberais e Faculdades das Artes. Para evitar maiores complicações propomos que o mestrado seja qualificado pela denominação do curso, área ou matéria correspondente.

À luz da doutrina aqui exposta sôbre a natureza e processos da pós-graduação, podemos formular as seguintes conclusões sôbre as características fundamentais dos cursos pós-graduados correspondentes aos dois níveis:

1. *A pós-graduação de que trata a alínea b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduações e conduzem à obtenção de grau acadêmico.*
2. *A pós-graduação, compreenderá dois níveis de formação: mestrado e doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui requisito indispensável à inscrição no cursos de doutorado.*



3. *O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.*
4. *O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criador nos diferentes ramos do saber.*
5. *O doutorado de pesquisa terá a designação das seguintes áreas: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere.*
6. *Os cursos de mestrado e doutorado devem Ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado.*
7. *Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objetivo de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação.*
8. *O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos nos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade, um assunto determinado.*
9. *Do candidato ao Mestrado exige-se dissertação, sôbre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de Doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema.*
10. *O programa de estudos do mestrado e doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos. Constará o programa, sobretudo, de seminários trabalhos de pesquisa, atividade de laboratório com a participação ativa dos alunos.*
11. *O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em Administração Pública poderiam ser admitidos bacharéis em direito ou Economia; em biologia, Médicos ou diplomados em História Natural.*
12. *Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma de curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos.*



13. *Nas Universidades a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica deve ser objetivo de coordenação central, abrangendo tôda área das ciências e das letras, inclusive das que fazem parte do ciclo básico das faculdades profissionais.*
14. *Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.*
15. *Aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos.*
16. *Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho Federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no ministério da Educação e possam produzir efeitos legais. Para isso o conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos cursos.*

(aa) A. Almeida Júnior, presidente da C. E. Su – Newton Sucupira, relator. – Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício rocha e Silva, Durmenval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

Decreto 64 085 – 11 de fevereiro de 1968

Provê sobre a instituição da Comissão Executiva do Programa de Implantação dos Centros Regionais de Pós-Graduação.

O Presidente da República (..)

Considerando o imperativo de acelerar o processo de implantação dos Centros Regionais de Pós-Graduação, de que trata o Decreto nº 63343, de 1º de outubro de 1968;

Considerando a necessidade de assegurar a articulação e a unidade de ação dos órgãos envolvidos no programa de instalação dos Centros Regionais de Pós-Graduacão, decreta:

Art. 1º - Fica instituído no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão Executiva do Programa de Implantação dos Centros Regionais de Pós-Graduação, encarregada de coordenar as providências necessárias à implantação e ao desenvolvimento do sistema de pós-graduação no País.

A Comissão de que trata o artigo anterior compor-se-á de representantes do Conselho Nacional de Pesquisas, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, e do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FUTEC), indicados pelos respectivos órgãos e designados pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 3º - A Comissão Executiva poderá instituir subcomissões especiais apra as diferentes áreas de conhecimento incluídas no Programa, observadas as diretrizes nacionais e regionais fixadas pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 4º - Na reunião geral de instalação, a Comissão Executiva escolherá o seu coordenador geral.

Parágrafo único – Dentro do prazo de noventa ((90) dias, a contar da data de instalação, a Comissão elaborará o seu regimento par aprovação pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 5º – Revogadas as disposições em contrário, o presente Decreto entrará em vigor à data de sua publicação.

Decreto 63 343 – de 1º de outubro de 1968

Dispõe sobre a instituição de Centros Regionais de Pós-graduação

O Presidente da República (...)

considerando a importância fundamental da pós-graduação para a pesquisa científica, a formação de professores do ensino superior e de tecnólogos de alto padrão;

considerando a necessidade de se promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação, e que as universidades nacionais, na conjuntura atual, não dispõem de recursos humanos e materiais suficientes , capazes de permitir a criação de cursos nos diferentes campos do conhecimento, ao nível correspondente à natureza e objetivos da pós-graduação;

considerando a necessidade de se oferecerem adequadas condições de trabalho aos cientistas brasileiros e de se estimular o retorno dos que se encontram no estrangeiro; e

considerando, ainda, que existências de cursos de pós-graduação é matéria de interesse nacional, tendo em vista a expansão e o aprimoramento do ensino superior e a necessidade de desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, decreta:

Art. 1º - Serão criados, mediante convênio com universidades ou instituições de nível equivalente, Centros Regionais de Pós-Graduação tendo os seguintes objetivos:

a) formar professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;

b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores;

c) proporcionar o treinamento eficaz de técnicos e de alto padrão, para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional;

d) criar condições favoráveis ao trabalho científico, de modo a estimular a fixação dos cientistas brasileiros no Pais e incentivar o retorno dos que se encontram no estrangeiro.

Art. 2º - Ã CAPES, articulada com o Conselho Nacional de Pesquisas, competirá adotar providências para que sejam criados os Centros Regionais de Pós-Graduaçào, na forma definida neste decreto.

Art. 3º - A instalação de Centro em determinada instituição corresponderá às áreas de conhecimentos que tenham atingido grau de desenvolvimento compatível com a natureza de pós-graduação.

unesp

§ 1º - Para atender ao critério, previsto neste artigo, o Conselho Nacional de Pesquisas procederá ao levantamento das instituições que ofereçam condições adequadas à criação de Centros, nos diferentes campos do conhecimento.

§ 2º - Na instituição dos Centros, serão escolhidos prioritariamente os setores vinculados à expansão do ensino superior e ao desenvolvimento nacional em seus diferentes aspectos.

§ 3º - A implantação dos Centros far-se-á com rigorosa observância dos princípios de não duplicação e plena utilização dos recursos materiais e humanos da Universidade.

§ 4º - Instalados os Centros, far-se-á a previsão do número de pós-graduados necessários, no prazo de 5 (cinco) anos e nas diversas áreas à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino superior.

Art. 4º - A pós-graduação de que trata este decreto se refere aos cursos de mestrado e doutorado, na forma definida pelo Conselho Federal de Educação.

§ 1º - Dentro do prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação do presente decreto, o Conselho Federal de Educação baixará as normas para aprovação dos cursos de pós-graduação.

§ 2º - Somente os cursos de pós-graduação credenciados pelo Conselho Federal de Educação poderão receber financiamento dos orgãos governamentais.

Art. 5º - No processo de instalação dos Centros Regionais de Pós-graduação, a CAPES se articulará especialmente com o Conselho Nacional de Pesquisas e com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, este representado pelo Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC).

Art. 6º - As universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior deverão assumir o compromisso de assegurar o aproveitamento dos candidatos que enviarem aos Centros de Pós-Graduação e que nestes venham a obter os graus de mestre e doutor.

§ 1º - A seleção dos candidatos, de que trata este artigo, será feita conforme critério estabelecido nos respectivos estatutos.

§ 2º - As universidades estimularão seus professores adjuntos e assistentes, que não possuirem os graus de mestre e doutor, a que os obtenham nos Centros de Pós-Graduação criados na forma deste decreto, nas áreas relacionadas com suas atividades docentes.

Art. 7º - A concessão de bolsas para o mestrado e doutorado no estrangeiro deverá limitar-se , preferentemente, às áreas não atendidas pelos Centros de Pós-Graduação nacionais.

Art. 8º - Além dos cursos de mestrado e doutorado, os Centros Regionais de Pós-Graduação promoverão cursos de aperfeiçoamento e atualização para os professores de ensino superior e técnicos no exercício de suas profissões.

Art. 9º - O Conselho Nacional de Pesquisas, em concordância com o disposto neste decreto ampliará o âmbito de sua atuação, de modo a compreender as ciências humanas, a educação e outros domínios do conhecimento.

Art. 10 – O funcionamento dos Centros Regionais de Pós-Graduação será assegurado pelos recursos financeiros provenientes da CAPES, do Conselho Nacional de Pesquisas, do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico, do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação e d e outros órgãos bem como das respectivas universidades, dentro dos programas integrados.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

§ 1º - As instituições financiadoras referidas neste artigo ficam autorizadas, excepcionalmente, a financiar cursos de pós-graduação desde que haja compromisso de se requerer credenciamento desses cursos perante o Conselho Federal de Educação, dentro do prazo de 12 (doze) meses.

§ 2º - Na hipótese de não haver sido solicitado o credenciamento no prazo previsto, ou de o credenciamento Ter sido recusado pelo Conselho Federal de Educação, não poderá o curso obter outros financiamentos daquelas instituições, para quaisquer fins.

Art. 11 – Revogadas as disposições em contrário, o presente Decreto entrará em vigor à data de sua publicação.

Lei 5 440 - de 28 de novembro de 1968

Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. e dá outras providências

CAPÍTULO I

Do Ensino Superior

Art. 17 – Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;

c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes;

Art. 24 – O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos neles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão.

CAPÍTULO II

Do Corpo Docente

Art. 36 – A formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior obedecerá a uma política nacional e regional, definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida por meio de uma Comissão Executiva em cuja composição deverão incluir-se representantes do Conselho Nacional de Pesquisas, da Coordenação do aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Conselho Federal de Educação, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das Universidades.

Lei 5 539 – de 27 de novembro de 1968

Modifica dispositivos da Lei nº 4 881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências

Artigo 6º - "Para iniciação nas atividades do ensino superior, serão admitidos auxiliares em caráter probatório, sujeitos à legislação trabalhista, atendidas as condições prescritas nos estatutos e regimentos.

§ 3º - No prazo máximo de quatro anos, o auxiliar de ensino deverá obter certificado de aprovação em curso de pós-graduação, sem o que seu contrato não poderá ser mais renovado.

Decreto-lei 464 – de 11 de fevereiro de 1969

Estabelece normas complementares à Lei nº 5 540 de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências

Art. 8º - O Conselho Federal de Educação, ao baixar as normas previstas no art. 24 da Lei nº 5 540, de 28 de novembro de 1968, poderá admitir que, excepcionalmente, instituições credenciadas expeçam títulos de doutor, diretamente por defesa de tese, a candidatos de alta qualificação científica, cultural ou profissional, apurada mediante exame dos seus títulos e trabalhos.

Decreto-lei 465 – de 11 de fevereiro de 1969

Estabelece normas complementares à Lei nº 5 539 de 27 de novembro de 1968 e dá outras providências

Artigo 2º - " Cargo de professor assistente será provido mediante concurso público de títulos e provas, aberto a graduados no setor correspondente de estudos, que hajam concluído cursos de especialização ou aperfeiçoamento, constituindo títulos preferenciais o diploma de mestre e o estágio probatório como auxiliar de ensino.

Parágrafo único – O estatuto ou regimento fixará o prazo, não superior a seis (6) anos, a partir do qual se exigirá dos candidatos ao cargo de professor assistente o título de mestre obtido em curso credenciado."

Parecer CFE 77/ 69

Assunto: Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação

Art. 1º - Para que seus diplomas gozem de validade em todo território nacional, os cursos de pós-graduação devem ser credenciados pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº 5 540, de 28 de novembro de 1968.

Parágrafo único – Os cursos de pós-graduação de que tratam as presentes normas são aqueles que conferem os graus de Mestre e Doutor na forma definida pelo Parecer nº 977/65 do CFE.

Art. 2º - O credenciamento dos cursos de pós-graduação será concedido mediante Parecer do Conselho Federal de Educação, aprovado pela maioria da totalidade de seus membros e homologado pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 3º - Poderão ser credenciados os cursos de pós-graduação mantidos por instituições de ensino superior, oficiais ou particulares já reconhecidos, e , em caráter excepcional, por instituições científicas ou culturais que ministrem exclusivamente, tais cursos a juízo do Conselho Federal de Educação.

§ 1º - O pedido de credenciamento será encaminhado ao Presidente do Conselho Federal de Educação e trará , em anexo, relatório completo sobre o curso e todos os documentos exigidos na presente Resolução.

§ 2º - O credenciamento poderá ser requerido apenas para o Mestrado ou para o Doutorado ou para ambos.

§ 3º - O credenciamento de curso de Doutorado será extensivo ao Mestrado correspondente.

Art. 4º - É condição para o credenciamento de cursos de pós-graduação que a instituição demonstre alto nível atingido pelos cursos de graduação que ministra na mesma área de conhecimento, ressalvada a exceção prevista no art. 3º.

Art. 5º - O pedido de credenciamento deverá incluir documentação relativa aos seguintes itens:

1. *natureza jurídica da instituição e sua tradição de ensino e pesquisa;*
2. *capacidade financeira para a manutenção do curso;*
3. *edifícios e isntalações adequadas ao funcionamento do curso;*
4. *qualificação do corpo docente;*
5. *equipamentos e laboratórios;*
6. *biblioteca;*
7. *organização e regime didático-científico;*
8. *dados referentes aos estudantes.*

Art. 6º - As condições dos edifícios e demais instalações, apropriadas ao funcionamento do curso serão comprovadas por meio de fotografias e plantas bem como por documentos que atestem pertencerem eles à entidade mantenedora ou se encontrarem à sua disposição.

Art. 7º - a capacidade financeira será demonstrada pela apresentação do orçamento global da instituição com destaque da verba reservada ao curso e pela existência de recursos próprios ou provenientes de convênios, subvenções ou donativos especialmente destinados à sua manutenção.

Art. 8º - Para obter credenciamento, deverá o cursos de pós-graduação possuir corpo docente altamente qualificado, enviando a instituição, relação nominal dos professores com o curriculum vitae de cada um, devidamente documentado.

§ 1º - Do candidato a professor em curso de pós-graduação será exigido o título de Doutor, conferido por instituição idônea, sendo ainda indispensável a apresentação de outros títulos que comprovem satisfatória especialização no campo de estudos a que se destina, tais como:

1. *atividade científica, cultural ou técnica, constante de publicações feitas em livros ou periódicos conceituados, nacionais ou estrangeiros;*
2. *pesquisas científicas realizadas;*



3. experiência docente em nível superior;

4. cursos de especialização ou aperfeiçoamento em instituições qualificadas;

5. atividades de caráter técnico-profissional que revelem capacidade criadora.

§ 2º - O grau de Doutor poderá ser dispensado se o candidato relacionar em seu curriculm vitae títulos ou graus equivalentes, ou trabalhos de pesquisa a experiência docente ou profissional que demonstrem sua alta qualificação na matéria.

§ 3º - Será imprescindível ao candidato a professor de curso de pós-graduação ter produzido trabalhos de valor comprovado em sua área de especialização.

§ 4º - Tratando-se de curso de Doutorado, o candidato a professor deverá Ter realizado trabalhos de pesquisas científica ou técnica que representem real contribuição no domínio de sua especialidade.

Art. 9º - Os títulos de Mestre, Doutor e Livre Docente serão acompanhados das respectivas dissertações e teses.

§ 1º - Para avaliação das teses e dissertações, bem como de publicações especializadas, o Conselho Federal de Educação poderá solicitar o parecer de especialistas de notória competências na matéria.

§ 2º - Os certificados de especialização ou aperfeiçoamento devem indicar a instituição que ministrou os cursos, o regime de estudos, os critérios de concessão dos certificados e os nomes dos professores.

Art. 10 – No domínio das ciências experimentais, exigir-se-á do curso de pós-graduação a ser credenciado, a existência de laboratórios e equipamentos capazes de assegurar aos alunos a prática da pesquisa.

Parágrafo único – Para o credenciamento dos cursos de Doutorado é indispensável que a instituição se encontre em condições de desenvolver programas de pesquisas avançadas com a participação de professores do curso.

Art. 11 – Os cursos de pós-graduação da área básica só poderão ser credenciados se mantiverem, pelo menos 40% de seu corpo docente em regime de tempo integral.

§ 1º - Nas áreas técnico-profissionais poderá ser admitido o número de 20% de professores em tempo integral ou 50% no regime de um turno completo de trabalho.

§ 2º - A instituição fornecerá, em seu relatório, informações sobre as categorias, carga horária de trabalho e níveis de vencimento de seus professores.

Art. 12 – É requisito essencial para o credenciamento dos cursos de pós-graduação a existência de biblioteca atualizada e selecionada, dispondo das obras e periódicos especializados mais importantes no campo abrangido pelos cursos.

Parágrafo único – Ao pedido de credenciamento serão anexados informes sobre o conteúdo da biblioteca, a formação profissional de seu pessoal técnico, recursos destinados à aquisição de livros e revistas e serviços técnicos de utilização da biblioteca.

Art. 13 – A organização e regime didático-científicos dos cursos de pós-graduação obedecerão às seguintes normas constantes do Parecer 977/65.

1 – A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: Mestrado e Doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui requisito indispensável à inscrição no curso de Doutorado.



II – O Mestrado pode ser encarado com etapa preliminar para a obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.

III – O Doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criador nos diferentes ramos do saber.

IV – O doutorado acadêmico terá a designação das seguintes áreas: Letras, Ciências, Ciências Humanas, Filosofia e Artes; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere.

V – Do candidato ao Mestrado exige-se dissertação ou outro tipo de trabalho a critério do departamento; para o grau de Doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema.

VI – Os cursos de Mestrado e Doutorado devem Ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou trabalho equivalente ou da tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o Mestrado e duas para o Doutorado.

VII – Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudo escolhido pelo candidato e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação.

VIII – A instituição deverá oferecer elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos nos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade, um assunto determinado.

IX – O programa de estudos de Mestrado e Doutorado se caracterizará por grande flexibilidade deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência de um diretor de estudos. A integralização dos estudos necessários ao Mestrado e Doutorado será expressa em unidades acadêmicas previamente definidas.

X – O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomas provenientes de cursos de pós-graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade.

XI – Para a matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma de curso de graduação exigido por lei, as instituições deverão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos.

XII – Nas universidades a pós-graduação deve ser objeto de coordenação central.

Parágrafo único – A instituição enviará documentação completa sobre a matéria constante do presente artigo.

Art. 14 – O pedido de credenciamento conterá indicação sobre as vagas fixadas para cada curso, o número de alunos em tempo integral e parcial, regime de bolsas oferecidas e serviço de orientação dos estudantes.



Art. 15 – Com o objetivo de verificar in loco as condições de funcionamento do curso de pós-graduação a ser credenciado, o Conselho Federal de Educação designará uma comissão de verificadores constituída de especialistas de reconhecida competência.

Parágrafo único – A comissão apresentará relatório circunstanciado sobre a situação do curso manifestando-se sobre todas as exigências constantes da presente Resolução.

Art. 16 – Será permitida, a juízo do Conselho Federal de Educação, a formação de consórcios ou o estabelecimento de convênios entre instituições com o propósito de ministrar, em nível de maior eficiência, o mesmo curso de pós-graduação.

Art. 17 – o credenciamento do curso de pós-graduação terá validade pelo prazo de cinco anos, findo o qual a instituição poderá renovar o pedido de credenciamento.

Art. 18 – Em caráter excepcional, as instituições credenciadas, poderão expedir títulos de doutor, diretamente por defesa de tese, a candidatos de alta qualificação científica, cultural ou profissional, apurada mediante exames dos seus títulos e trabalhos.

Sala das Sessões, em 10 de fevereiro de 1969.

Resolução nº 5 – de 31 de outubro de 1983

Artigo 2º - *ítem IV – "Além das atividades didáticas e acadêmicas exigir-se-á do candidato ao grau de mestre a apresentação de dissertação ou outro tipo de trabalho compatível com as características da área de conhecimento".*

Lei nº 7.596 – de 10 de abril de 1987

4º parágrafo – *O vencimento e o salário dos integrantes da carreira do Magistério de 1º e 2º graus que possuírem titulação é acrescido:*

a) de 15% para os detentores de grau de Mestre;

b) de 10% para os detentores de certificado de curso de Especialização;

c) de 5% para os detentores de certificado de curso de Aperfeiçoamento.


cm 1 2 3 4 5 6 7
unesp
1 12 13 14 15 16 17 18