DEBATE

CAPES

VOL. 3 - Nº 2 - NOVEMBRO DE 1981

MEC/SESu

As opiniões aqui expressas não refletem necessariamente as posições da CAPES.

Males da Ciência no Brasil

Clóvis Cavalcanti
Fundação Joaquim Nabuco

Quando uma autoridade como o bioquímico húngaro-americano Albert Szent-Gyorgyi, detentor do prêmio Nobel para medicina e fisiologia de 1937, declara, como o fez em conferência em Nova Iorque, em novembro de 1980, que "O trabalho dos cientistas hoje em dia não é desvendar os segredos da natureza, mas conseguir que financiamentos lhes sejam concedidos" (to get grants granted), talvez exagere, mas certamente não está longe dos fatos. O exemplo que Szent-Gyorgyi tem em mente é o da ciência nos Estados Unidos, país líder do progresso do conhecimento. No entanto, sua sentença reflete também uma realidade com que os cientistas brasileiros estão ficando cada vez mais acostumados, até porque muita coisa que acontece aqui não passa de réplica do paradigma americano. Tais observações iniciais levam à identificação de um rol de dificuldades que, consciente ou inconscientemente, aflige hoje quem se dedica a pesquisar, sob os rigores do método científico, problemas, processos, fenômenos, situações do nosso universo físico e humano.

A primeira dessas dificuldades consiste exatamente na natureza do pensamento que serve de esteio para a investigação que aqui se faz. Como todos nós sabemos, nossa formação está condicionada pelo ensino universitário a que têm acesso o estudante e o pesquisador brasileiro. Esse ensino, quando efetuado aqui mesmo, orienta-se, muitas vezes caricatamente, pelos estereótipos da Europa ou dos Estados Unidos. Ademais, a elite universitária do Brasil geralmente freqüenta com um certo encantamento as matrizes européias ou americanas do saber científico e é de lá que vêm os roteiros de estudo, as categorias de análise, as influências teórico-doutrinárias, a orientação de base para a construção da nossa ciência. É indiscutível que não se pode afirmar que tenhamos aqui um foco germinador de idéias, de esquemas de raciocínio, de instrumentos analíticos para a abordagem dos desafios a que o cientista brasileiro tem que se opor. Ou seja, estamos vinculados a uma forma subordinada, não-autônoma, de pensamento científico, fenômeno que é mais intenso em certas áreas do que em outras. Isso não significa que se deva condenar a ciência do Brasil pelo fato de ela não ter alicerces próprios, conquistados por esforço nativo. Nem isso é apanágio exclusivo de qualquer país. A questão é que, no Brasil, é freqüente a desorientação dos pesquisadores quanto à escolha de temas para estudo, de categorias para emprego na investigação, de temas para estudo, de categorias para emprego na investigação, de recursos metodológicos, tudo isso tendo muito a ver com o contexto de pensamento em que os temas relevantes se desenvolvem. A dificuldade em apreço se manifesta muito claramente na área de economia, daí resultando que proposições de política terminam sem solucionar verdadeiramente muitos dos problemas que a realidade social do país apresenta. Como os cientistas costumam ficar muito dentro de suas próprias esferas, discutindo as coisas que interessam ao seu dia-a-dia, findam não chegando a desafiar profundamente os modelos que lhes indicam como proceder. Além disso, os pesquisadores brasileiros vivem sobrecarregados de obrigações, de prazos, de compromissos, dedicando pouco tempo às reflexões epistemológicas. Assim, a discussão de planos de pesquisa em instituições nacionais prende-se muito a aspectos administrativos e pouco à determinação do que é que realmente interessa estudar.

Uma segunda dificuldade que assalta o trabalho científico no Brasil tem a ver com os princípios básicos da administração da ciência, o primeiro dos quais refere-se a escalas de prioridades da pesquisa. Segundo o falecido professor Zeferino Vaz, fundador da Universidade de Campinas, em palestra de setembro de 1979, no Rio de Janeiro, tais prioridades deveriam assumir a

seguinte ordem: "a) Cérebros. b) Cérebros. c) Cérebros. d) Biblioteca. e) Equipamentos. f) Edifícios. Isto é importante acentuar porque neste país acreditamos em fachadas." A crise na Universidade de São Paulo mostra claramente a natureza da recomendação de Zeferino Vaz, dada a maneira até descortês com que é tratado o condicionamento da formação de boas cabeças pensantes no Brasil. Para que haja boa pesquisa, pesquisa relevante, pesquisa que signifique contribuição criativa, que abra caminhos, não se pode fugir aos ditames do aviso do professor de zoologia médica e parasitologia da USP. Tem-se que confiar no trabalho dos cientistas, proporcionando ao investigador meios para que ele se dedique à tarefa de "desvendar os segredos da natureza". Recursos são indispensáveis para o pesquisador concentrar-se num único emprego, comparecer a reuniões científicas, publicar seus trabalhos. Ao mesmo tempo, é preciso combater a necessidade de fazer o hoje tão indispensável **lobby**, uma atividade que rouba tempo e desvirtua a função de quem é treinado para usar seu talento em tarefas mais nobres. A administração da ciência, por outro lado, não pode ser efetuada sob a ditadura de burocracias esterilizantes que, com excessos de papéis, formulários, relatórios e reuniões inúteis, submetem o pesquisador a um papel de escriba ou amanuense ineficaz. Neste aspecto, poder-se-ia buscar inspiração em práticas inteligentes de centros de pesquisa estrangeiros. Em países como o Reino Unido e a Austrália, por exemplo, não se exigem comprovantes de determinadas despesas, bastando uma declaração do responsável pelos recursos acerca de como foram eles gastos. Isto — falo com experiência pessoal — alivia muito a carga de obrigações burocráticas que um cientista deve executar. E o que dizer de desagradáveis procedimentos burocráticos como o do controle de freqüência, o temível ponto? Ainda há instituições de pesquisa no Brasil que submetem cientistas — cujo trabalho intelectual nunca cessa, não podendo pois ser comprimido em horários rígidos — a vexames e humilhações decorrentes de uma incompreensível primazia de valores burocráticos, inflexíveis, sobre uma atividade que demanda particularmente franquias amplas, flexibilidade, liberdade de movimentos.

Outra questão que se insere no leque das dificuldades do trabalho científico consiste na forma como ensino e pesquisa são encarados dentro da tradição brasileira recente. Ora, o grosso do que se faz em investigação científica no Brasil tem lugar nas mesmas organizações e nos mesmos espaços de atividades docentes, pesquisar e ensinar constituindo muito mais missões que concorrem entre si do que iniciativas que se complementam. O resultado disso é que geralmente uma não está integrada com a outra. Ensina-se o que está nos livros, a teoria consagrada, o modelo limpo de uma realidade extremamente simplificada. Enquanto isso, a pesquisa se desenvolve no plano de dificuldades de uma realidade complexa, suja, muitas vezes de aparência impenetrável. Através das aulas transmitem-se fórmulas e receitas que só servem nas condições assépticas de um ambiente abstrato, muito diferente — esse é o caso da economia — daquilo que o mundo real ostenta. O problema, pois, é de como fazer de ensino e pesquisa uma mesma atividade, em que as abordagens usualmente mais terrestres da segunda proporcionem mais substância, mais autenticidade ao primeiro. E estabeleçam que o saber em cada momento é sempre provisório, enriquecendo-se pela pesquisa idônea que leva a que se conclua, com o astrônomo Harlow Shapley, que "o que conta no progresso da mente é a investigação ao invés dos resultados — a indagação, o questionamento, não a resposta final." Um ensino que queira proporcionar resultados significativos, melhorando nossa compreensão do mundo, não pode — como não pode a ciência — deixar de ser experimental, ousado, inquiridor, sem disciplinas compartimentalizadas. A pesquisa — boa pesquisa — deve ser, portanto, um veículo que não se sirva passivamente das bibliografias. Deve, ao contrário, debatê-las, examinar sua validade. Através da pesquisa, por sua vez, o ensino deve se fazer dinâmico, vivo, em mudança contínua, onde até a hipótese do absurdo, do fantástico não esteja descartada totalmente. Não é esse, porém, o clima que envolve o esforço científico no Brasil, onde se prefere sempre apoiar a instituição bem comportada, o grupo de pesquisa que obedece aos paradigmas vigentes, olhando-se suspeitamente ou com pouco interesse para quem assume posturas desafiadoras ou menos ortodoxas.

A lista de dificuldades relacionadas com o mister dos cientistas obviamente não se esgota aqui. Velaria a pena lembrar incidentalmente, a dificuldade de programação a médio prazo que confronta muitas instituições, pesquisadores e profissionais da ciência no Brasil, dependentes como são de fontes de recursos que não se comprometem com linhas de pesquisa, preferindo apoiar esta ou aquela investigação em função dos interesses do momento. Isso quebra a continuidade de um trabalho sério, de um trabalho que não pode ser aprisionado em prazos que só fazem sentido no contexto burocrático a que correspondem. Nunca, por exemplo, Einstein algum conseguiria meios para uma empreitada que tivesse como propósito declarado encontrar a teoria da relatividade. A descoberta de um princípio, de uma lei, de uma teoria, de uma aplicação tecnológica da ciência não decorre forçosamente de intenção deliberada. É, pois, indispensável que o cientista se dedique a sua tarefa seguro de que pode levá-la a cabo sem receios de interrupção, mesmo que, ao final, o desfecho possa exibir o desconforto de um anti-clímax. Intercâmbio científico insuficiente é outro dos males que atrapalham o progresso da ciência no Brasil. Nem se

multiplicam como deveriam os conclaves de pesquisadores dentro do país, nem é com facilidade que se viaja ao exterior para participação em encontros, contactos e busca de informações. Entrementes, avança-se com um modelo copiado e discutível de pós-doutorado — vantagem que é concedida por um ou dois anos não raro a indivíduos que, não faz muito, concluíram seu treinamento pós-graduado depois de permanecerem vários anos no exterior. A enfermidade do Ph.D.-ismo desdobra-se assim em focos secundários, convertendo-se em outro mal a incomodar a ciência brasileira.

As Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação: Papéis e Limitações

Cláudio de Moura Castro
CAPES

Pró-reitorias de pesquisas e pós-graduação têm sido criadas em quase todas as universidades embora nem sempre sejam assim chamadas. A CAPES incentivou a sua criação, em alguns casos financiou a sua implantação e, vem sistematicamente prestigiando o seu funcionamento.

Não obstante, há céticos e críticos, vendo nelas uma etapa burocrática adicional e adiposa, centralizando sem cumprir qualquer papel insubstituível. Esse ensaio se propõe a examinar os méritos e os limites dessas pró-reitorias.

I — O Funcionamento da Pró-Reitoria

Cabem papéis diferenciados a uma pró-reitoria. De fato, o leque de atividades usuais é variado e requer flexibilidade no seu exercício. Ademais, o grau de desenvolvimento da pós-graduação na universidade requer estilos de funcionamento consideravelmente diferenciados. Da mesma forma, lidar com cursos maduros ou pouco consolidados requer estratégias distintas. Em tudo, portanto, **flexibilidade** é uma das características mais geralmente desejáveis.

Por outro lado, há considerável elasticidade na legítima delimitação do grau de autonomia que devem ter os departamentos vis a vis a administração central. Esse é assunto que não se poderia discutir aqui. Cabe mencionar, contudo, os inegáveis méritos da descentralização, onde as decisões são devolvidas ao local onde os problemas são sentidos e onde as suas conseqüências ocorrerão. Em contraposição, não há muitas vezes dentro da própria dinâmica do curso mecanismos de autocorreção para os desvios. Não são desconhecidos ou raros os cursos que por muitas décadas sobrevivem em condições deploráveis, sem que se nutram forças que permitam corrigi-los. A interferência externa é a única saída em certos casos.

Em certa medida, a autonomia departamental traz um inevitável esvaziamento da integridade da universidade já que os departamentos passam a ser mais sensíveis — e vulneráveis a fatores externos. Esse conflito estará sempre latente.

Dentro desse espaço organizacional, a pró-reitoria traz inevitavelmente alguma centralização. Note-se, entretanto, que a centralização dá-se mais pela sua forma e estilo de funcionamento do que pela mera existência da pró-reitoria.

A observação permite inferir certas regularidades no perfil de funcionamento das pró-reitorias. Nas universidades menos consolidadas os programas dependem mais das pró-reitorias. Analogamente, em uma mesma instituição, os seus programas mais jovens ou mais problemáticos são mais dependentes.

Em qualquer caso, a figura do pró-reitor, seu estilo e sua presença são de grande conseqüência para o êxito ou fracasso da pró-reitoria. Muitas das funções dependem de habilidade e iniciativas pessoais. A pró-reitoria não é uma máquina administrativa gerenciada pelo pró-reitor. É antes o pró-reitor assistido pelos seus auxiliares.

Tentamos abaixo descrever as funções mais típicas de uma pró-reitoria.

A — Ponto modal no fluxo de informações

Quaisquer que sejam nossas convicções sobre outros papéis da pró-reitoria, parece fácil defender a idéia de que o fluxo de informações sobre pesquisa e funcionamento dos cursos de pós-graduação deva passar pela pró-reitoria. Desde coisas simples como estatísticas de escolaridade até o acompanhamento da pesquisa realizada na universidade, há conveniência em sua convergência à pró-reitoria.

Não se trata de burocratizar, criando regras de funcionamento, exigências, padronização de procedimentos ou normas. Simplesmente, cabe tomar nota do que está ocorrendo e fazê-lo de forma eficiente e sistemática.

Mesmo diante de programas sólidos e auto-suficientes, a pró-reitoria não deve abrir mão de seu papel de gerar informações. Por fortes que sejam nossas convicções sobre autonomia departamental, a administração da universidade tem o direito de saber o que está acontecendo e faz sentido

encarregar a pró-reitoria dessa função.

Considerável progresso vem sendo obtido no aperfeiçoamento dos sistemas de coleta e processamento de dados. Não somente a sistemática de coleta, depuração e verificação da fidedignidade dos dados mas técnicas de processamento eletrônico permitindo substanciais melhorias nos sistemas de informação. Muitos desses aperfeiçoamentos somente são permitidos pela escala de funcionamento oferecida — isto é, a universidade como um todo. É auspicioso notar as novas perspectivas geradas pela criação de uma rede de informações interuniversitária padronizada para pós-graduação.

Em tom complementarmente diverso, a nível de contatos pessoais com as agências de fomento, há também canais informais de comunicação. A pró-reitoria mantém vivos os fluxos de informação com a "corte". Ao permitir uma centralização dos contatos com uma só unidade, facilita os contatos com as agências, reduzindo o trabalho de monitoração de projetos. Ao mesmo tempo oferece aos cursos um serviço de "espionagem" sobre o que acontece nos grandes centros administrativos.

B — Controle de qualidade e consciência crítica

Uma das mais importantes funções da pró-reitoria é constituir-se na consciência crítica da pós-graduação e pesquisa. Atividades caras, trabalhosas e frágeis e, ao mesmo tempo, importantes para o País justificam a grande preocupação com a sua saúde e produtividade.

A pró-reitoria é o mais legítimo órgão a se constituir nesse superego da pós-graduação. Cabe ao pró-reitor o controle de qualidade e o papel de dar o alarma quando as coisas deixam de funcionar.

A vista do seu papel de vender uma agem positiva da universidade e apresentá-la externamente da forma mais favorável, o pró-reitor vive uma existência um tanto esquizofrênica. Dentro da universidade é o mais impiedoso dos críticos. Fora, o seu defensor. O incômodo desta posição é comparável ao papel do sargento que dentre os oficiais é um soldado e dentre os soldados um oficial.

Este papel torna-se a cada dia mais importante em vista da perda da legitimidade da universidade perante a opinião pública. A ineficiência, o desperdício e a esterilidade de uns não só são injustificáveis em si mesmas mas também tendem a denegrir a imagem da universidade como um todo. Cumpre à pró-reitoria acompanhar de perto os êxitos e fracassos da pós-graduação, avaliando com rigor e serenidade o seu desenvolvimento. Nem sempre esse papel granjeará popularidade à pró-reitoria. Contudo, a pró-reitoria não está aí para ser amada ou vencer concursos de popularidade, mas para ser respeitada e cumprir o seu papel, no caso de superego.

Esse controle de qualidade deve evitar interferir ou fiscalizar o processo. É nos resultados onde se deve concentrar sua ação. Estão corretíssimos muitos críticos que denunciam a burocratização de procedimentos administrativos instituídos pela pró-reitoria com o fim declarado de controlar qualidade. Não deve caber à pró-reitoria centralizar decisões ou procedimentos, complicando o processo.

O produto final pode ser diretamente aferido pela excelência dos pesquisadores e teses. A qualidade do ensino, mais difícil de ser medida, pelo menos em parte estará também refletida nos trabalhos escritos. Outras dimensões podem ser julgadas por meios indiretos. Em contraste, sabe-se que os processos de controle administrativos não captam quaisquer dimensões associadas com a qualidade. Há um número suficiente de pesquisas nessa direção, corroborando a ausência de correlação entre variáveis de tipo escolar e a qualidade do ensino. Portanto, não há razões para insistir em uma linha intervencionista ou de centralização.

Na avaliação do resultado, por outro lado, o pró-reitor não é um árbitro supremo, pontificando sobre a excelência disso ou as deficiências daquilo. De executivo ele não poderia arvorar-se em judiciário (o mesmo não acontece com a Câmara de Pós-Graduação que tem foros de judiciário). Na verdade, ele é o gerente de um processo de avaliação, onde somente os pares julgam. Não será ele a ler uma tese mas, legitimamente ponderará o fato de haver sido publicada em periódico de rígido corpo editorial. Opiniões sobre pesquisas ouvirá de quem sabe. Seu papel é de registrar, entender e progressivamente formar opiniões sobre o funcionamento de cada programa.

Poderá usar consultores externos, seguramente é útil ouvir os críticos de fora. Um famoso consultor empresarial uma vez afirmou que ao invés de contratar firmas de consultoria para saber o que está errado com uma empresa, mais valeria ouvir atentamente o que dizem as empresas que com ela competem no mercado. Parafraseando, o pró-reitor é um excelente interlocutor para os críticos de fora, estejam nos programas concorrentes ou nas agências de fomento.

C — O pró-reitor como animador

Na medida em que seu campo de ação são áreas de trato delicado, onde não tem nem deveria ter autoridade administrativa superior, o pró-reitor deve mover-se com leveza e astúcia. Ele é mais um animador do que um aiatolá.

Cabe a ele estimular grupos promissores, seja com recurso que possa mobilizar, seja conseguindo o apoio de agências de fomento, seja dando-lhes alento e força.

Nos cursos em crise, pode negociar

sua recuperação, transformação ou desativação. Esse é certamente um dos papéis mais críticos e delicados.

Os grupos letárgicos poderão ser espicaçados. Há um espaço para ameaças e desafios. É um jogo perigoso. Pode ganhar ou perder. Não jogar é o que não se justifica.

Frequentemente o pró-reitor está em posição de apartar brigas e aparar arestas de convivência entre desafetos. Esta negociação de conflitos pode ser de importância.

De maneira bastante geral, cabe apoiar as boas iniciativas e desanimar propostas fora de hora ou megalômanas. De certa forma, essa é uma função permanente, exercida a cada oportunidade.

Em tudo isso, ressalta o desafio de entender a dinâmica da produção científica. Repetidamente a experiência confirma que ensino e sobretudo pesquisa não se produzem pela mera existência de pessoas que se intitulam pesquisadores e que se alojam no mesmo prédio. Frequentemente mesmo, a prodigalidade das condições materiais e a exuberância dos currículos não leva a bons resultados.

O metabolismo de um centro de pesquisa é frágil e imperfeitamente conhecido. Depende tanto de imponderáveis e intangíveis quanto dos elementos melhor conhecidos e dimensionados. São anos de delicado cultivo até que produzam. E é muito pouco que se requer para azedá-los.

Tomar como o grande desafio a compreensão desse metabolismo deveria ser uma das principais metas para um pró-reitor e sua equipe. Exceto pela sua substituição, a pró-reitoria nada pode fazer quanto à qualidade dos pesquisadores. Por muito que se esmere, ou erre, não os fará nem melhores nem piores. Poderá, isso sim, fazê-los mais ou menos produtivos.

Não cabe dizer-lhes como pesquisar e sobre que assunto focalizar suas atenções. Porém, pode pedir-lhes que justifiquem perante si mesmos ou seus pares as escolhas feitas, confrontá-los com a incompatibilidade do que propõem fazer, com questões de massa crítica, de falta de consistência nas linhas de pesquisa ou, discutir o uso de recursos.

D — A pró-reitoria e a busca dos dinheiros

Em época de financiamentos trabalhosos ou escassos, um órgão central na universidade pode tornar mais ágil e mais eficiente a captação de recursos. Mas é preciso discutir com cuidado os limites desse papel.

Não cabe duvidar que a pró-reitoria comanda um conjunto muito maior de informação do que os cursos individualmente. Por essa razão é de óbvia justificação o repasse para os cursos de toda informação disponível, temperada por conselhos acerca dos estilos de funcionamento das agências (e.g.: na agência A nem falar em tal assunto, na B a palavra mágica é essa; com fulano é preciso pedir mais para negociar depois, beltrano não gosta de perder tempo, etc.).

Naturalmente, justifica-se ir mais longe. O programa deve ser ajudado a apresentar-se bem diante das agências. Além de eliminar cacoetes antipáticos às agências e atualizar-se nos modismos e caprichos de seus funcionários, há coisas eminentemente mais importantes nessa direção. As agências têm exigências legítimas e, frequentemente, pelo poder do dinheiro forçam mudanças internas que a persuasão dos reitores e pró-reitores não poderiam conseguir.

Ademais, há um conjunto de tradições de apresentação de propostas de pesquisa, nem sempre dominada pelos grupos mais jovens. Embora não sejam coisas absurdas ou sem razão de ser, não são óbvias e muitos grupos menos experimentados costumam ser prejudicados por não saberem se apresentar.

Há, por outro lado, uma dimensão crítica na negociação com as agências. Em cada situação é necessário fazer uma previsão acêrca do grau de competência e de informação do lado da agência.

Quando subestimada essa competência, os superdimensionamentos no orçamento são detectados, a fragilidade da proposta põe-se a descoberto e termina-se perdendo em boa fé e confiança. Quando superestimada essa competência, priva-se o programa de precioso reforço orçamentário, perde-se o tempo e talento em detalhes, sutilezas ou mesmo em coisas essenciais, mas que não serão valorizadas ou mesmo captadas pelo financiador.

Fregueses exigentes recebem bons produtos e pagam o preço justo. Os outros financiam o prédio novo ou permitem fechar um orçamento periclitante.

Claro está que financiadores incompetentes são os que garantem trabalho no programa para pesquisadores também incompetentes.

A posição do pró-reitor é muito delicada e sua regra de decisão deve ser considerada, juntamente com a das agências.

O bom uso de suas verbas é a essência do bom desempenho do órgão de financiamento. Mas isso não é facilmente obtido. O cuidado necessário ao doar exige um dispêndio de tempo que obriga a manutenção de um corpo de funcionários técnicos. Por outro lado, a presença de excessivo número de técnicos burocratiza o processo, tirando-lhe rapidez e flexibilidade. São de suma importância, então, as avenidas que levam à informação rápida e confiável. O financiador terá preferência por boas fontes que permitam uma aplicação segura e produtiva. Se o pró-reitor pode fornecer essa informação, ela torna mais atraente as aplicações na sua

universidade. As agências procuram, portanto, identificar quem possa dar-lhes esse endosso, que dispensa gastos adicionais de tempo na busca de informações.

O pró-reitor tem uma equação de decisão onde entram os recursos que pode angariar com seus endossos e a perda de confiança que resultaria de um endosso indevido. Se ele deixa de endossar um projeto fraco, a universidade perde dinheiro. Se endossa e, mais adiante, a agência fica sabendo, a confiança que mereceu se esvairá. Parece razoável que o pró-reitor mais inteligente adote a estratégia de minimizar a perda máxima, abstendo-se de endossar — pelo menos para as agências mais tradicionais ou exigentes —, projetos vulneráveis, ainda que a custo de deixar de canalizar recursos a curto prazo (para os adeptos da teoria dos jogos é a estratégia "minimax"). A longo prazo, a confiança é uma estratégia financeiramente mais vantajosa.

Mencionamos o papel do pró-reitor como facilitador no processo de obtenção de fundos. Enfatizamos aqui a importância de não agir à revelia do programa, conseguindo-lhe recursos que não pediram, ou não saberão usá-los corretamente. Capacidade de organizar-se para levantar fundos é um claro indicador de saúde do programa. Dispensar essas iniciativas subrai um indicador de vitalidade do curso que pode vir a adquirir vida artificial. A interferência externa pode levar o programa a direções indesejáveis e, não nos esqueçamos que o excesso de recursos é externamente prejudicial.

A busca de fundos é árdua e subtrai precioso tempo aos pesquisadores. O que possa fazer a pró-reitoria na direção de amenizar esses encargos é bem visto. No entanto, não cabe passar ao outro extremo, tirando-lhes a iniciativa e tutelando-os financeiramente.

II — O Perfil do Pró-Reitor

Claramente, a missão alinhavada acima não poderá ser cumprida habilmente por qualquer pessoa. Devemos, contudo, prevenir-nos contra alguns erros mais ingênuos ao traçar o perfil do pró-reitor.

Ao buscarmos as qualificações desejáveis para esse ou aquele cargo, terminamos com um super-homem. Não há qualidade humana que um pró-reitor não poderá mobilizar no cumprimento de suas funções.

Por outro lado, não podemos cair nas falácias das análises ocupacionais que buscam especificar listas infindas de pequenos atributos ou competências em técnicas disso ou daquilo.

Definitivamente fatal é descrever traços de personalidade desejáveis ou prescrever estilos de atuação. Parece-nos que duas condições são essenciais ao pró-reitor: liderança e experiência de pesquisa.

A sua dimensão mais nobre da posição é o processo de animação, é por essência um trabalho de liderança. A autoridade que prevalece vem muito mais da liderança do que de poder estatuído — que de resto é pouco.

A experiência de pesquisa é, de entrada, essencial a sua liderança dentre pesquisadores. Além disso, não é possível realmente ter a sensibilidade para o funcionamento de um grupo de pesquisa sem haver sido membro pleno e reconhecido de um deles. O pesquisador tem valores, hábitos, formas de reagir e proceder que não podem ser verdadeiramente penetradas por experiências de segunda mão.

Finalmente, ao virar pró-reitor deve tornar-se um estudioso amador do que poderíamos chamar de sociologia dos pequenos grupos. Observar, entender e intervir na dinâmica de funcionamento desses grupos de pesquisadores é a essência da sua função. Dedicar-se ao seu estudo com curiosidade, mente aberta e desvelo é possivelmente uma das tarefas mais úteis a um pró-reitor.

Modelos para o Planejamento e Coordenação de Ensino em Universidades Profissionais:

Roger Boyd Walker

Este trabalho examina modelos alternativos e, ao nosso ver, complementares ao da universidade clássica, liberal.

Apesar dos problemas referentes à denominação do modelo alternativo proposto, o denominaremos de "universidade profissional" e conceituaremos "formação profissional" como algo que proporciona conhecimentos e habilidades suficientes para alguém iniciar sua carreira de químico, engenheiro, médico, economista, etc. Seu mérito, como definição, é o de conter, pelo menos, um elemento de realismo sobre o valor da formação universitária. Tais instituições voltadas principalmente para o ensino de graduação, poderiam também ser denominadas "faculdades de ensino", "universidades de ensino" ou, ainda, "escolas de 3º grau".

A algumas das instituições que operam segundo um modelo alternativo poder-se-ia dar também o nome de "faculdades ou

universidades comunitárias" ou, ainda, "faculdades e universidades de desenvolvimento regional".

Convém resumir, para melhor entendimento das proposições que se seguirão, as características dos modelos básicos existentes.

1. UNIVERSIDADES OU FACULDADES LIBERAIS:

As universidades ou faculdades liberais são instituições em que:

i) **o poder e administração do ensino** é ciosamente detido pelos departamentos e pelos professores;

ii) os docentes trabalham ou tendem a trabalhar em **regime de tempo integral**, sendo recrutados e promovidos sobretudo com base em sua capacidade cultural e profissional e em sua **produtividade científica**;

iii) o **processo educacional** é visto menos como um processo de "ensino", mas, muito mais, como um processo que oferece ricas oportunidades e fortes desafios aos estudantes para a aquisição de uma sólida cultura, a aprendizagem dos conhecimentos fundamentais para a profissão e, **sobretudo**, permita-lhes formar uma idéia sobre o que é conhecimento de alta qualidade e de **como** adquirí-lo ou elaborá-lo.

Elas podem até aceitar experiências de planejamento do ensino, de adoção de novas tecnologias educacionais, desde que não fira ou prejudique sua preocupação básica: a pesquisa e a produção de conhecimentos.

Uma rede de "universidades liberais" é absolutamente imprescindível para produzir ciência pura e aplicada, tecnologia e cultura, dentro dos padrões mundiais de produção e divulgação, formando nossas lideranças científicas, tecnológicas e culturais.

Por outro lado, tais instituições são caras, necessitando de grande volume de recursos para serem implantadas e de um bom espaço de tempo para consolidar-se: são "elitistas", dependendo, para seu funcionamento, de professores, alunos e administradores bem preparados: são, forçosamente, "elitistas", ao requerer ambientes razoavelmente desenvolvidos e ao imporem padrões elevados de desempenho acadêmico. No Brasil de hoje são poucas as instituições com possibilidades de retratar esse modelo. Será até mais fácil falar, talvez, em "faculdades" liberais do que em Universidades liberais.

2. UNIVERSIDADES PROFISSIONAIS, ESCOLAS DE 3º GRAU OU FACULDADES COMUNITÁRIAS

Nessas instituições se realiza a maioria do nosso ensino de 3º grau. Caracterizam-se por atenderem, principalmente, à demanda de "diplomas" universitários para os filhos da classe média, dando oportunidade aos diplomados de obterem um mínimo de cultura geral e de competência profissional. Na verdade funcionam como instituições de segunda linha do ensino superior, sem poder produzir ciências e outros conhecimentos profissionais segundo padrões internacionais de excelência. Não obstante, não é impossível que se esforcem, real e efetivamente, por obter qualidade no desempenho de suas atividades de ensino.

Ocorre apenas que cabe a elas a busca de outros caminhos de consolidação e afirmação, descobrindo outros meios e modos de organização compatíveis com sua natureza e seus objetivos. É vital, no Brasil, que essas instituições funcionem bem, dada a sua importância social e econômica. Não podemos esquecer que elas são responsáveis por mais de dois terços da clientela do ensino superior brasileiro. Por outro lado, seu bom desempenho concorrerá para aliviar as pressões do ensino de massa que incidem sobre as universidades de primeira linha criando-lhe as dificuldades atualmente conhecidas.

As "universidades profissionais" do país são extremamente variadas quanto ao tamanho, meio-ambiente, população de onde vêm seus professores, alunos e administradores, suas condições financeiras e, sobretudo, quanto à seriedade acadêmica de seus propósitos.

Pode-se tentar elaborar um retrato típico dessas instituições, mencionando muitas características típicas de cada uma delas. Trata-se de agrupar e ressaltar um conjunto de problemas típicos do ramo, tendo em vista facilitar a discussão posterior sobre as alternativas propostas.

Como características principais, cabe destacar que nessas instituições, i) as lideranças são constituídas, sobretudo, de homens práticos, pouco afeitos ao trato das questões referentes a excelência acadêmica. Em tais circunstâncias é difícil e raro mobilizar o entusiasmo, o apoio e os recursos para elevação dos níveis de desempenho acadêmico dos docentes e dos alunos. Não se quer dizer que essas pessoas não tenham conhecimentos, experiências e compreensão dos problemas das necessidades das instituições de ensino superior. Entretanto, nada garante que eles tenham tais preocupações. De resto, ocorre que os processos de seleção das lideranças normalmente não exigem que elas entendam a natureza da qualidade acadêmica e as condições necessárias para alcançá-las e mantê-las. Além disso, nem a comunidade acadêmica, nem a sociedade como um todo, nem a economia nem o governo o exigem. O que importa, ao final das contas, é que sejam pessoas práticas, capazes de manter a instituição em funcionamento através da manutenção das atividades de rotina. ii) A preparação acadêmica dos professores é geralmente fraca. Muitos nunca conheceram uma boa universidade, poucos tiveram a oportunidade de uma formação acadêmica razoável. Trabalham em tempo parcial, são mal remunerados, limitam-se, na maior parte dos casos a dar suas aulas, dificilmente têm

uma participação mais destacada nos departamentos, colegiados ou na vida da instituição como um todo. Não há trabalhos de pesquisa, limitam-se a ministrar as disciplinas, com pouca ou nenhum interferência da chefia dos departamentos. Não existem planejamento efetivo do conteúdo e da forma de ensinar, nem das provas ou das formas de avaliação da aprendizagem. Os controles que existem, como o lançamento de notas, tendem a ser meramente formais, dificilmente há um consenso sobre padrão de qualidade de ensino, de seriedade do trabalho. Dentro de um tal contexto de falta de seriedade do ensino, os professores dedicados e bem preparados tendem ou a se acomodar ou a se isolar. Afinal, é difícil passar a vida toda remando contra a maré. A tendência é declinar-lhes o entusiasmo, a dedicação e até mesmo sua eficácia. iii) Os alunos, por sua vez, entram geralmente mal preparados academicamente. Sua expectativa é a de que, uma vez aprovados no vestibular, não haverá dificuldades para chegar a obter o diploma. Dificilmente trazem dentro de si a expectativa de trabalho dedicado e de padrões exigentes. Não seria errôneo dizer que se encontrassem uma situação diferente, onde houvesse uma grande exigência nos estudos, muito provavelmente a maioria a aceitaria, considerando as vantagens a serem obtidas no mercado de trabalho. Parece, entretanto, realista, esperar tal seriedade como resposta dos alunos, jamais como uma iniciativa deles.

O retrato acima, infelizmente, é preto, caracterizando antes "fábricas de diplomas" que faculdades de ensino superior. Por outra parte, pouco poderia ser diferente, de vez que a função principal que a sociedade deles exige é apenas a de diplomar seus filhos. E essa função as instituições desempenham. Muitas instituições, certamente, exploram essa situação com cinismo. Deve haver, entretanto, muitas outras, em proporção bem maior, que sinceramente gostariam de melhorar o seu padrão de ensino. Falta-lhes liderança, quadros, recursos e idéias para romperem o círculo vicioso em que se vêem envolvidas.

3. DOIS MODELOS ALTERNATIVOS

Descrevemos, a seguir, dois modelos de organização do ensino em escolas de 3º grau que se propõem, primeiramente, a realizar um ensino superior de boa qualidade e, no segundo caso, a melhorar a qualidade do que seria esperado de uma faculdade particular naquela região.

Temos consciência de que nenhum dos modelos representa o ideal. Entretanto, vale a pena apresentá-las por representarem experiências e esforços reais no Brasil de hoje. Não se trata de modelos teóricos ou importados. E o objetivo de apresentá-las é o de estimular o debate sobre modelos alternativos de organização do ensino superior brasileiro fora do padrão básico das universidades liberais.

Nossas observações se concentram nos aspectos referentes à organização e gerência do ensino, que são, a nosso ver, as opções básicas que se apresentam às lideranças de escolas de 3º grau preocupadas com a qualidade do ensino. Os modelos apresentados, por sua vez, não significam que essas sejam as únicas alternativas de organização do ensino superior para instituições dessa natureza.

3.1 Modelo I: Metrópole Desenvolvida, Faculdade Rica, Ensino de Qualidade.

Apresentamos, aqui, de forma simplificada, a experiência da Faculdade Objetivo de Engenharia, de São Paulo, lançada há quatro anos pela organização Objetivo de ensino, como parte de seu projeto mais global de ensino, que inclue uma atuação em todos os níveis e no pré-vestibular.

A decisão básica da Faculdade foi a de investir para se estabelecer no mercado paulista de ensino superior de qualidade. Para tanto, decidiu estabelecer entre professores, alunos e funcionários a reputação de curso exigente, bem ensinado, com um sistema de provas sérias para garantir o nível de conhecimentos de seus diplomados. Trouxe de sua matriz uma **filosofia de qualidade de ensino**, no sentido comercial de inovar e zelar pela reputação de seus produtos na praça. Além de ter trazido recursos financeiros e uma disposição de investir para colher resultados além do curto prazo.

Dentro do objetivo mais amplo de se firmar na faixa A do mercado de serviços de ensino superior, a Faculdade estabeleceu as seguintes metas:

1) Definir objetivos educacionais explícitos, claros e operacionais, ensinar **muito bem** todo o currículo de engenharia definido pelo Conselho Federal de Educação;

2) Recrutar professores conhecidos como excelentes didatas. A principal fonte desses profissionais foi a Politécnica da USP, onde buscou se informar muito bem sobre as habilidades e a dedicação didática dos professores, recorrendo a informações e avaliações de seus alunos e ex-alunos;

3) Contratar professores em regime de tempo parcial e pagá-los muito bem;

4) Respeitar a independência de cada professor em sala de aula (ensino e provas), mas procurando garantir uma boa sequenciação e um bom planejamento de ensino, através de discussões com os chefes de departamento e de um certo intercâmbio entre colegas;

5) Dispor, comprando ou alugando, de equipamentos e serviços de laboratórios de primeira qualidade;

6) Exigir desempenho dos alunos realizando muitos testes e provas e acompanhando o ensino. A cada semana os alunos têm dois períodos para provas e testes, fora do horário das aulas;

7) Levar as provas muito a sério, impedindo as colas. Quem a pratica é advertido e depois, suspenso. Aluno que não passa é reprovado mesmo e, para quem precisa de segunda época, há um mês de recuperação durante as férias de verão;

8) Aceitar um alto índice de reprovação para manter os padrões. No quarto ano de primeira turma, 75% haviam desistido do curso. Os restantes, supostamente, seriam tão bons quanto os da Politécnica, pois os professores eram os mesmos;

9) Assumir uma filosofia assumidamente "quadrada" (palavras deles) sobre qualidade do ensino, seriedade dos estudos, relação aluno-professor, limites na maneira de vestir, etc.;

10) Proporcionar um certo investimento em facilidades físicas, comunitárias, da Faculdade: piscina, esportes, etc.

Trata-se de um modelo quase clássico, com um sério programa de estudos. Tudo indica que a Faculdade atingirá o seu alvo e em poucos anos deverá ter firmado sua reputação quanto à qualidade de seu ensino no curso de graduação de engenharia. Sua vulnerabilidade maior reside no fato de que o regime de contratação de docentes por tempo parcial traz fortes limites à participação e ao compromisso do corpo docente na vida e no desenvolvimento da instituição. É muito grande sua dependência da Politécnica quanto ao pessoal docente.

Este modelo aponta um caminho para o estabelecimento de faculdades de ensino de boa qualidade nos centros metropolitanos, à sombra de universidades estabelecidas. É um modelo que exige investimento. A médio prazo deverá se mostrar rentável e sua reputação de excelente ensino poderá servir para garantir a obtenção dos recursos necessários se e quando precisar expandir-se ou transformar-se em universidade.

3.2 Modelo II: Região Subdesenvolvida, Faculdade com Recursos, Ensino Adequado.

Este modelo apresenta, de forma simplificada, o sistema de organização de ensino desenvolvido e implantado na UNIFOR, Universidade de Fortaleza, pelo seu primeiro Reitor, Dr. Antero Coelho Neto.

Seu fundador (e financiador) a definiu, desde o início, como um novo tipo de universidade para a região. Seus objetivos educacionais são o de "formar mão-de-obra profissional" com qualificações apropriadas às necessidades das empresas mais modernas que surgem em Fortaleza e no resto do Ceará. Uma outra característica importante está em sua organização com princípios e espírito tirados do mundo empresarial. Trata-se, em boa parte, de uma reação à forma de organização de outras instituições de ensino superior existentes na região, ineficientes e formando profissionais inapropriados para as empresas locais.

Os pontos de partida da UNIFOR foram:

1) Formar profissionais com conhecimentos mais apropriados às necessidades locais. (Conhecimentos mais modestos que os idealizados pelas universidades oficiais; mas ensinados de maneira mais confiável);

2) Montar uma instituição de ensino superior com espírito e organização de eficiência empresarial;

3) Levar em conta a oferta insuficiente de professores locais aos quais se pudesse confiar a gerência do ensino.

A partir dessas premissas a UNIFOR montou um sistema gerencial de organização, planejamento e acompanhamento do ensino visando — na melhor tradição industrial — garantir qualidade adequada de seus serviços (de ensino), aproveitando mão-de-obra (professores) imperfeita e instável, além de extremamente flutuante.

Os elementos básicos desse modelo são os seguintes:

1) Liderança muito ativa do Reitor na montagem e implantação do sistema e na divulgação de sua filosofia;

2) Um sistema de informações, formal e informal e logo computadorizado, para permitir ao Reitor e sua equipe acompanharem muitos aspectos do processo de ensino em tempo hábil. Na verdade, um "Sistema de Informações Gerenciais";

3) Uma equipe de orientação e acompanhamento pedagógico sob a orientação efetiva do Reitor. Trata-se de um grupo composto de profissionais da educação e de e profissionais de outras áreas, agindo como pedagogos. Em muitas atuações do grupo conta-se com a inclusão de representantes de todos os departamentos da universidade.

Os objetivos de atuação da equipe, explicitamente, são os seguintes:

1) divulgar, instruir e propor conceitos e linguagem para o planejamento do ensino em termos de objetivos operacionais;

2) levar todos os professores a planejarem sistematicamente suas matérias e publicarem estes planos em tempo hábil;

3) dar aos alunos a máxima liberdade de escolha das disciplinas;

4) acompanhar o ensino para verificar a efetiva implantação dos mesmos;

5) acompanhar a preparação de provas pelos professores para ter garantia de que todas as perguntas tenham sido realmente cobertas em aula e de que pelo menos 80 dos temas principais das aulas sejam cobertos nas provas;

6) avaliar o desempenho dos professores pelos resultados do ensino e mediante avaliações do ensino pelos alunos;

7) analisar as informações e comunicar os dados, análises e avaliações ao Reitor, aos chefes de departamentos e aos professores. Muitas informações são também comunicadas publicamente aos alunos.

Acreditamos que, na prática, estes princípios oficiais de atuação sejam modificados da seguinte maneira:

8) o processo de intervenção e controle do planejamento e da averiguação do ensino deve variar bastante entre os departamentos. Certas chefias de departamento fazem questão de ter em suas mãos o controle da orientação didática de seus professores e o conseguem e a assessoria pedagógica só trabalha com assessoria deles. O fundamental é que os chefes de departamento tenham compreendido e aceitado as regras do jogo, além de terem bastante confiança na sua capacidade profissional e na sua independência;

9) o processo pareceu estar precariamente institucionalizado, por ser extremamente dependente da liderança e da visão do Reitor. Quais os efeitos a se esperar de uma mudança de Reitor?

10) o controle da cola nas provas tem a reputação de ser imperfeito. Este fato, se verdadeiro, invalidaria muitos dos dados, análises e avaliações do sistema. (Não conseguimos evidências dessas afirmações. Achamos plausível que, sem um forte empenho dos professores individualmente, haveria cola, digamos, normal. Não vimos motivo para tal empenho).

Feita essa ressalva, devemos notar que a instituição leva seus padrões acadêmicos a sério, no sentido de reprovar, mesmo, os alunos com desempenho insuficiente nas provas.

A partir das impressões preliminares deste modelo cabe ressaltar os seguintes pontos:

1) Trata-se de uma instituição de 3º grau bastante organizada, numa região onde isto é bem difícil (apesar de sua tradição cultural);

2) O processo de planejameto do ensino é excepcionalmente explícito e honesto, derivando daí informações muito úteis aos alunos;

3) O nível médio de ensino e sua organização são provavelmente mais altos do que o seriam com uma organização mais liberal do ensino naquele contexto.

4) Entretanto, se não houver suficiente flexibilidade na aplicação do modelo é provável que ele afaste da instituição alguns dos melhores professores da região, afeitos a um estilo de ação mais liberal;

5) O modelo pode, em princípio, propiciar um controle razoável da qualidade do seu produto. O fundamental é haver motivação dos professores nesse sentido. A alternativa seria montar um sistema de provas finais controlado e administrado diretamente do centro;

6) Um sistema de informação do tipo incorporado a este modelo pode proporcionar um excelente apoio para experiências ambiciosas de aplicação de novas idéias e tecnologias ao ensino. Na medida em que haja um sistema de avaliação e acompanhamento dos resultados a universidade pode saber como aproveitá-los;

7) O grande risco do modelo deriva do fato de que cria um centro de poder sobre os processos de ensino que pode, se mal orientado, degradar-se e transformar-se em um centro de intervenção despótica ao alcance dos mais ambiciosos e menos escrupulosos da política universitária;

8) O modelo pode ter a tendência de fazer os critérios didáticos se sobreporem aos critérios profissionais de qualidade e de pertinência dos conteúdos de ensino;

9) O modelo pode ter a tendência de inibir os departamentos fortes, atomizando os professores ao realizar o controle da qualidade do ensino a partir de uma relação entre o professor individual e a equipe da reitoria. Com isso os departamentos ficariam voltados apenas ao desempenho de funções estritamente burocráticas, tirando-lhes a função de colegiado e foco de identificação profissional, não apenas de orientação didática;

10) Desde que o trabalho do professor sofre uma "racionalização" de cima para baixo, imposta a ele, sua substituição enquanto indivíduo torna-se mais fácil. A racionalização aumenta sua alienação em relação à instituição e, na ausência de outros incentivos, tenderá a dar preferência a outros empregos;

11) A pergunta que mais preocupa neste modelo é: o que, dentro dele, motiva o professor a elevar ou manter seu nível de desempenho profissional? Até que ponto, ao não estimular o fortalecimento dos departamentos, a melhoria do ensino não se realizará às custas do estancamento profissional?

12) Este modelo, certamente, será adequado, na sua forma centralizada, para ser introduzido numa faculdade ou universidade fraca, com escassas habilidades para compreender e comandar os processos de melhoria. Em seguida, entretanto, o processo de acompanhamento pedagógico precisa ser delegado ou, ao menos, compartilhado com os departamentos, para estimular o seu fortalecimento.

Dentro de tal sistema de aplicação descentralizada, um sistema de informação centralizado e aberto continuará a ser um elemento positivo, obrigando os departamentos a enfrentarem uma avaliação pública do seu desempenho no ensino.

4. REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DOS MODELOS EM FACULDADES DE ENSINO

O modelo I tem um campo de aplicação restrito a duas, três, talvez quatro metrópolis e, dentro delas, destina-se aos filhos de famílias relativamente abastadas e a preparar recursos humanos para um mercado de emprego mais exigente. É um modelo flexível, razoavelmente fácil de administrar e capaz de se auto-sustentar. A condição para tanto é que haja uma oferta de serviços de bons professores universitários, com condições de se atualizarem profissionalmente e de produzirem cientificamente outros empregos. A persistir a crise institucional de nossas universidades, o modelo pode ter uma boa vida útil.

O **modelo II**, ou adaptações dele, tem um campo de aplicação potencialmente muito maior: todas as escolas de 3º grau do País que não tem condições de se beneficiar, direta ou indiretamente das instituições universitárias liberais poderiam adotá-lo. Este é o caso da maioria do ensino superior do Brasil, incluindo muitas universidades federais e estaduais, particulares e até mesmo muitas faculdades dentro das universidades liberais.

Acreditamos, entretanto, que a implantação deste modelo exige:

1) Um bom líder do processo acadêmico, como reitor/diretor ou vice-reitor/vice-diretor de ensino, que entenda e se preocupe com a natureza da qualidade do ensino universitário. Complementarmente, deve inteirar-se sobre os princípios didáticos e sistemas de informações gerenciais.

2) Uma infra-estrutura capaz de operar com eficiência um sistema e informações gerenciais.

3) Um núcleo e orientação pedagógica competente e flexível, cuja composição deverá ser variável, mas que saiba integrar nas decisões critérios didáticos e profissionais.

4) Uma boa estratégia de implantação do modelo, que pode contar ou com uma grande autoridade do reitor para fazê-la aceita pelos professores individualmente ou com o consenso dos professores sobre os processos e o uso do modelo em todos os departamentos. É fundamental que este consenso inclua o acordo quanto à necessidade de um sistema de informações e, desde logo, a maneira de usá-lo, além de um compromisso com a melhoria do ensino na instituição com base em uma sólida orientação didática.

A ênfase no planejamento didático do ensino não se compromete, necessariamente, com qualquer linha ou escola de orientação didática. Fundamental é, porém, a existência de uma linguagem comum para especificar os objetivos de cada disciplina.

Parece, além disso, que um sistema tipo modelo II possa ser imposto de fora, seja autoritariamente, seja por via consensual.

A intervenção externa, através inclusive de órgãos governamentais, deve-se limitar ao financiamento de visitas, encontros para trocas de experiência e consultorias sobre aspectos específicos do modelo. De outro lado, seria desejável se pudesse patrocinar e legitimar uma avaliação, independente, da qualidade do ensino, medida através do desempenho dos alunos dessas instituições.

Este modelo, por outro lado, traz em si, fortíssimas implicações no que diz respeito às normas para qualificação, classificação e promoção do corpo docente na maioria das faculdades oficiais onde fosse implantado.

5. APLICABILIDADE DO MODELO II ÀS FACULDADES COMUNITÁRIAS E UNIVERSIDADES DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

O modelo II também poderá ser útil às universidades e faculdades orientadas para os problemas regionais e com eles identificados. Sua aplicação, porém, requer cuidados especiais. Como, dentro dessas instituições, há muito ensino cuja função é alfabetizar alunos com os elementos básicos da ciência e da cultura universal, uma versão do modelo II poderá ser aplicável, na **medida em que não fira elementos fundamentais da filosofia da instituição ligados à sua missão na comunidade.**

Em instituições como a FIDENE, no Rio Grande do Sul, com uma orientação de serviços à comunidade plenamente estabelecida e amadurecida, o modelo pode ser útil à melhoria do ensino, mas requer implantação fundamentada num amplo consenso. Em instituições dessa natureza a sensibilidade do corpo docente à cultura e aos problemas locais é um dos mais valiosos elementos do patrimônio institucional e, possivelmente, estará envolvido com métodos didáticos pouco compatíveis com um sistema como o proposto. Nesses casos, é vital haver disposições e processos que permitam perceber os aspectos indispensáveis tanto dentro do modelo quanto dentro da instituição para adaptá-los e compatibilizá-los.

Há instituições em que os processos de integração com a comunidade estão em franco processo de expansão e estabelecimento. Nestes casos talvez não seja aconselhável a implantação do modelo II, mais válidos para instituições de ensino ou com características já consolidadas. Caso contrário as linhas de atuação podem entrar em competição pelas forças das lideranças-chaves e criar choques com danos irreparáveis para a instituição, dadas as maneiras concorrentes de definir os problemas. Em qualquer caso, é fundamental uma boa liderança e o desenvolvimento e disseminação de uma filosofia específica.

Sendo as instituições comunitárias

também geradoras de conhecimento e de serviços, e não apenas transmissoras de conhecimentos produzidos, é interessante que essa produção seja codificada, publicada e divulgada, dela recebendo reconhecimentos e recompensas devidas. Mesmo considerando que o padrão científico e a forma de produzir difere daqueles utilizados nas universidades liberais.

O sistema de informações gerenciais sobre planejamento e desenvolvimento do ensino, sendo "claro" e "explícito", pode adquirir um peso preponderante na avaliação e promoção do corpo docente. Como os critérios de sensibilidade e pertinência do ensino aos problemas locais podem, por serem qualitativos, perder-se entre outros critérios, faz-se necessário encontrar uma fórmula de equilíbrio. O fundamental é evitar que, como nas universidades liberais americanas a produção científica super-prepondere na avaliação dos docentes, em detrimento do ensino.

De qualquer forma, a aplicação de sistemas derivados do modelo II às faculdades ou instituições comunitárias é uma hipótese interessante, que merece estudo e cuidados especiais.

6. DIVERSIDADES DE SOLUÇÕES PARA O ENSINO BRASILEIRO

A conclusão deste trabalho aponta para a necessidade de encontrar soluções diversas para o problema de organização de nossas universidades e faculdades — proposta implícita ao longo do presente trabalho.

O Brasil, de resto, não é o primeiro país do mundo a enfrentar problemas de desorganização das universidades e de demanda de ensino superior muito além da capacidade de um número reduzido de grandes e boas universidades liberais. Os Estados Unidos, no século passado, conheceram o surgimento de uma diversidade semelhante, com universidades liberais e faculdades de ensino. Entre tais instituições estabeleceram-se diversas universidades estaduais e os "land grant colleges", à época menosprezados como meras faculdades comunitárias e fábricas de diplomas. Hoje em dia boa parte de tais instituições se convertem em templos da tecnologia americana e mundial. Existem lá, hoje, universidades liberais de diversos tipos e tamanhos, uma imensa variedade de faculdades de ensino ("teaching colleges") e faculdades comunitárias ("community colleges"), servindo aos mais diversos grupos e camadas sociais. Há, entre eles, também, as mais descaradas fábricas de diplomas.

No Brasil temos, de fato, muita diversidade no ensino superior. O que se precisa é abrir muito mais o leque de modelos, para poder pensar e planejar melhor dentro dessa diversidade e entender melhor a variedade de contextos e objetivos de nossas instituições de ensino superior.

Pós-Graduação "Lato Sensu": Uma Interpretação da Resolução CFE nº 14/77

Ricardo de Rezende Martins
CAPES

A questão da pós-graduação "lato sensu", mais especificamente a dos cursos de especialização e aperfeiçoamento a que se refere a Resolução CFE nº 14/77, tem sido objeto das mais variadas interpretações, principalmente no que tange à sua fiscalização e validação de seus certificados (1). O assunto demanda solução urgente, mediante a definição de diretrizes fundamentadas na referida Resolução.

Não se pode depreender da Resolução 14/77 a necessidade de criação de um processo permanente e direto de supervisão de tais cursos (2). Ao contrário, a idéia que permeia a Resolução é a de que a instituição que desejar ministrar cursos de especialização ou similares, pode fazê-lo sem necessidade de submetê-los à apreciação de qualquer órgão de administração dos sistemas de ensino, sejam regionais ou nacionais.

Embora no Parecer 2.288/77, do qual a Resolução é resultante, o Conselho Federal de Educação alerte para a necessidade de se evitar abusos mediante normas que disciplinem a matéria dificilmente se poderia aí perceber um ânimo de colocar, sob algum mecanismo centralizador, a

(1) A questão não se aplica às Universidades reconhecidas, explicitamente liberadas de qualquer tipo de fiscalização externa, de acordo com o disposto no Parágrafo Único do Art. 7º da Resolução 14/77.

(2) Mesmo o disposto no Art. 7º da Resolução, prevendo alguma fiscalização para tais cursos, não chega a sombrear o "espírito" do documento, que aponta em outra direção.

administração da questão. No citado Parecer, o próprio CFE descartou a alternativa de se criar algum tipo de credenciamento para estes cursos, como sugeria a Indicação 74/76 (3).

A realização de cursos de aperfeiçoamento e especialização, portanto, deve ser regulada pelas partes diretamente interessadas, isto é, a instituição que oferece e a clientela. A questão da qualidade do ensino e da utilidade do curso permanece na esfera das partes envolvidas.

Quando, porém, se trata de, mediante a apresentação de certificado obtido num curso de especialização, pleitear os benefícios que por ele podem ser gerados em termos de ascensão na carreira do Magistério Superior, no Sistema Federal de Ensino, aí sim, passam a ser aplicáveis as exigências constantes da Resolução 14/77. No artigo 1º, abaixo reproduzido, a Resolução delimita claramente a matéria sobre a qual se pronuncia o Conselho Federal de Educação:

"Art. 1º Para que seus certificados tenham validade, como instrumento de qualificação na carreira do Magistério Superior, junto ao Sistema Federal de Ensino, os Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização deverão observar o disposto nesta Resolução".

Não se trata, portanto, de exigir que todo e qualquer curso atenda às exigências da Resolução, mas que o indivíduo, para ter direito aos benefícios advindos do certificado na carreira do Magistério Superior, tenha freqüentado um curso moldado nas determinações da Resolução.

Nesta altura, é pertinente indagar: quem verifica se o curso freqüentado seguiu as normas previstas na Resolução? A verificação deve ser feita "a priori", instando as instituições a submeterem ao exame de algum órgão do sistema educacional os cursos que programarem oferecer? Ou a verificação deve ser feita "a posteriori", mediante conferência se o certificado apresentado foi obtido num curso montado de acordo com as características previstas na Resolução?

A primeira alternativa, verificação "a priori", parece pouco viável, dado que poderia dar margem à criação de complicados mecanismos de controle, onerosos em termos de tempo e dinheiro para os órgãos que porventura deles viessem a ficar encarregados. Tais mecanismos implicariam em que, por exemplo, toda instituição particular isolada, ao pretender oferecer cursos deste tipo, requeresse registro ou alguma espécie de autorização para seu funcionamento, além de outras providências. Isto, pelo modo disperso com que a pós-graduação "lato sensu" é praticada, resultaria num verdadeiro "monstro" de controle burocrático, de cuja eficácia não seria leviano desconfiar.

Além disso, ter-se-ia, na verdade, uma série desnecessária de controle numa das poucas áreas em que os mecanismos reguladores do próprio "mercado educacional" tem maiores chances de operar efetivamente (oferta e demanda reguladas pela qualidade do serviço, entre outros fatores). Para facilitar esta auto-regulação do mercado da pós-graduação "lato sensu", bastaria criar alguns instrumentos simples pelos quais, antes do seu "consumo", a "mercadoria" oferecida fosse obrigatoriamente explicitada em todas as suas caracterísitcas (natureza do curso, disciplinas, demais atividades, nomes e titulação dos docentes, etc.), quando o objetivo fosse ministrar cursos dentro do que preceitua a Resolução 14/77. Tratar-se-ia, então, de criar mecanismos pouco complicados, de modo a "proteger"a clientela de eventuais enganos, informando-a, com anteciplação, da natureza e provável qualidade do que está "comprando". A esta informação, deveriam ser acoplados instrumentos pelos quais a clientela pudesse cobrar o real oferecimento daquilo que lhe foi prometido. Por este caminho, o próprio indivíduo interessado no curso poderia verificar quando o curso realmente serve aos objetivos previstos na Resolução 14/77 ou não. Neste sentido, as idéias propostas por Cláudio de Moura Castro, em **O Acompanhamento da Pós-Graduação "Lato Sensu"**, seriam uma solução bastante adequada.

Em seu trabalho, Castro propõe que seja firmado um contrato entre as instituições que oferecem cursos de especialização e aperfeiçoamento e os alunos interessados. Neste contrato, que seria rotineiramente enviado à CAPES, estariam especificadas as características do curso oferecido assim como os limites em que estas poderiam sofrer alterações. Deste modo, os alunos estariam de posse de um instrumento legal para "cobrar" o que lhes foi prometido ou, caso necessário, denunciar eventuais irregularidades que poderiam dar margem a algum tipo de sindicância.

A segunda alternativa, validação dos certificados "a posteriori", parece ser a mais coerente com o "espírito" da Resolução do CFE. Neste caso, as instituições federais de ensino superior, às quais tais certificados fossem apresentados como instrumentos para progressão na carreira do Magistério, teriam liberdade para validá-los ou não, dependendo do seu reconhecimento de que o curso freqüentado tenha atendido às exigências da Resolução 14/77. A questão da validade dos certificados só se colocaria nestas ocasiões.

Obviamente, a questão da progressão na carreira dentro das instituições isoladas particulares constitui-se em

(3) Cf. Art. 5º § 1º da Indicação 74/76. O disposto neste parágrafo da Indicação não aparece no Parecer 2.288/77 ou na Resolução 14/77.

problema interno, sendo de sua exclusiva competência a validação dos certificados. Mesmo assim, qualquer irregularidade poderia via a ser detectada no âmbito do Conselho Federal de Educação, quando dos processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento das Faculdades.

Esta alternativa parece ser a mais saudavelmente descentralizada e a que conta com maior probabilidade de sucesso, posto que deixa ao próprio sistema de ensino superior a gerência dos mecanismos de controle de qualidade do seu corpo docente, neste nível.

Por outro lado, ela carrega de maior responsabilidade e instituição que oferece cursos de especialização ou aperfeiçoamento, na medida em que seria muito grave uma situação em que, tendo declarado que seu curso atendia à Resolução 14/77, viesse a ter algum certificado por ela expedido não validado em alguma instituição do sistema federal de ensino superior. É evidente a repercussão negativa sobre a instituição que ministrou o curso. Além disso, tal procedimento descentralizado teria um efeito educativo sobre a clientela de tais cursos, a qual ver-se-ia compelida a selecionar com mais cuidado o curso que desejasse freqüentar, com o objetivo da progressão na carreira do Magistério Superior no âmbito federal, ou mesmo a docência em qualquer instituição de ensino superior.

Este procedimento implicaria na supressão do artigo 7º da Resolução 14/77, que determina seja a fiscalização feita "pelos órgãos competentes dos sistemas de ensino a que estejam submetidas as instituições que os ministrarem". Com efeito, aquilo que aqui se propõe exclui qualquer tipo de controle direto sobre tais cursos, ao menos num primeiro momento. Parece razoável atribuir às instituições e aos seus clientes a responsabilidade completa pela qualidade daquilo que entre si acordam realizar. Permanece, porém, a reserva de direito de se questionar, em outro momento, o gabarito do curso realizado. O agente desta verificação seria, como já se disse, a instituição empregadora do indivíduo portador do certificado.

Há contudo, que se pensar em alguns meios que viabilizem a operacionalização deste processo. Faz-se necessário que o certificado do curso venha acompanhado de mais alguns documentos que permitam uma avaliação do curso. Neste sentido, o disposto no Parágrafo Único do Artigo 5º da Resolução 14/77, estabelece a documentação indispensável:

"Parágrafo Único. Os certificados deverão ser acompanhados do respectivo histórico escolar do qual deverão constar:
a) currículo do curso, relacionando-se para cada disciplina: a sua duração em horas; o nome do docente responsável; e a sua respectiva titulação;
b) forma de avaliação de aproveitamento adotado;
c) período em que foi ministrado o curso e sua duração em horas;
d) declaração de que o curso obedeceu a todas as disposições desta Resolução".

Esta documentação é o mínimo inevitável de burocracia necessária à avaliação de tais cursos, sendo subsídio adequado para uma eventual averiguação, em caso de dúvida, por parte das instituições às quais foram mais submetidos os certificados para avaliação. Em casos extremos, poderá ser feita consulta ao CFE (ou outro órgão do MEC).

Em resumo, não parece ser necessário montar um sistema de fiscalização e controle da pós-graduação "lato sensu". Basta dotar o próprio sistema de ensino dos instrumentos necessários para exercer o controle, na medida de seu interesse e nas ocasiões em que ele se fizer necessário.

Os Cinco Primeiros Anos do Programa Institucional de Capacitação de Docentes na COPPE/UFRJ

PAULO CANEDO DE MAGALHÃES
Sub-Diretor de Projetos e Convênios da COPPE/UFRJ

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Capacitação de Docentes PICD I visando à melhoria da qualificação científica do corpo docente, procura expandir o desempenho das atividades de ensino e pesquisa das universidades brasileiras, através da acelaração da pós-graduação "stricto sensu".

Em atendimento às metas do PNPG e procurando diminuir as disparidades de qualificação do corpo docente entre as instituições e principalmente entre as diversas regiões do país, a CAPES vem fomentando o referido Programa com a concessão de bolsas para obtenção de mestrado e doutorado nos grandes centros de pós-graduação. Nesse contexto, a COPPE/UFRJ vem, desde 1976,

colaborando com a CAPES no acolhimento de bolsistas PICD I em seus doze Programas de Engenharia para formação de professor universitário melhor qualificado para as atividades de ensino e pesquisa em Engenharia.

Com base nos resultados destes cinco anos a COPPE/UFRJ vem fazendo um estudo detalhado de acompanhamento do desempenho de seus bolsistas PICD I, motivo deste relatório, com a finalidade de fornecer alguns subsídios para um adequado acompanhamento de Programa Institucional de Capacitação de Docentes pela CAPES e de, eventualmente, sugerir algumas modificações para o aprimoramento deste Programa.

PROGRAMA PICD NO MESTRADO DA COPPE/UFRJ

Como já mencionado, a COPPE/UFRJ vem colaborando com o PICD recebendo em seus Programas de Engenharia, os docentes indicados pelas respectivas universidades integradas ao PICD I. Desde a implantação do PICD na COPPE/UFRJ (1976), o número de candidatos ao mestrado vinha sofrendo um sensível acréscimo nos quatro primeiros anos quando, devido a um excessivo número de candidatos e um acentuado decréscimo na qualificação dos candidatos, iniciou-se a adoção de critérios mais rigorosos para aceitação de matrícula ao mestrado. Como seqüência, o número de matrículas 1980 diminuiu nitidamente voltando, contudo, os índices de qualidade a níveis mais adequados.

A distribuição dos alunos PICD I ao longo dos 5 anos pode ser observada na Figura 1 onde a situação, fixada em Dez./80, mostra claramente um decréscimo no desempenho dos alunos, traduzido em termos do

- Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) ao fim dos cursos de mestrado.
- Cancelamento de matrícula, e
- Número de teses defendidas.

Uma análise mais aprofundada nos históricos escolares dos alunos confirma duas hipóteses principais inicialmente observadas em alguns pontos localizados:

(a) a necessidade de averiguação criteriosa da conveniência dos Cursos Preparatórios ao Mestrado antes do início dos cursos formais de pós-graduação, com freqüência obrigatória, com vistas a maior homogeneidade do preparo básico dos alunos nas turmas de pós-graduação e também melhor integração social à vida do Rio de Janeiro e à UFRJ em particular.

(b) a necessidade de, no processo de seleção de candidatos ao mestrado na COPPE/UFRJ, levar em conta a comprovação de vínculo empregatício dos candidatos PICD, uma vez que existe casos de alunos PICD I que são meramente eventuais candidatos à vaga de docente em sua instituição de origem e que tem tido, em média, um rendimento escolar mais precário.

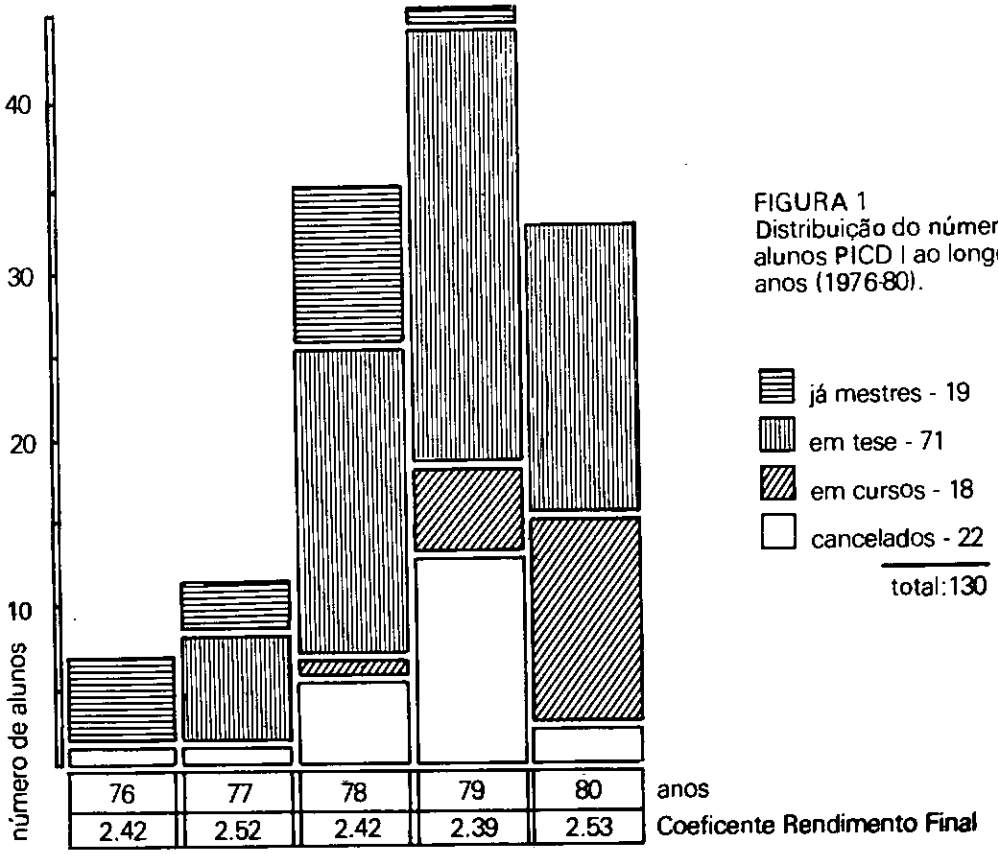


FIGURA 1
Distribuição do número de alunos PICD I ao longo dos anos (1976-80).

QUANTO À OBRIGATORIEDADE DA FREQUÊNCIA AOS CURSOS PREPARATÓRIOS AO MESTRADO

Um dos pontos relevantes para a universidade de origem do aluno PICD I, para a CAPES/MEC e para a COPPE/UFRJ está no período de tempo necessário para um aluno conseguir o número de créditos suficientes para o início dos trabalhos de tese. Isto, sem dúvida, é função do preparo acadêmico do aluno no início de suas atividades.

A Figura 2 mostra a distribuição do número de alunos PICD I ao longo dos anos, indicando aqueles que fizerem o Curso Preparatório e os respectivos Coeficientes Parciais de Rendimento Acadêmico ao término do primeiro trimestre letivo, colocados dentro do histograma. É de fácil constatação que o rendimento dos alunos que tenham frequentado o Curso Preparatório é superior aos demais. Acresce-se a isto, o fato de que tal curso facilita o andamento pedagógico dos cursos formais de pós-graduação dada a maior homogeneidade das turmas.

Essa melhora no rendimento escolar, irá, sem dúvida, traduzir-se em maior número de teses por ano e obtenção de créditos suficientes para início de tese em tempo mais reduzido; diminuindo portanto a ausência do docente PICD em sua instituição de origem e desocupando vagas na COPPE/UFRJ para outros bolsistas.

A Figura 3 mostra a relação entre o número de teses de mestrado defendidas por alunos PICD I e a freqüência ao Curso Preparatório, notando-se aí a relevância de tal curso.

Por outro lado, o Quadro 1 demonstra sua influência no tempo necessário para obtenção dos créditos. Neste quadro dois pontos distintos devem ser ressaltados:

a) quanto à uniformidade do tempo de freqüência aos cursos para a obtenção de todos os créditos, traduzindo-se na possibilidade de um melhor planejamento acadêmico por

QUADRO I
Número de trimestres letivo necessário para completar os créditos do curso de mestrado.

Número de trimestres	76	77	78	79	80	média
com Curso	2.8	2.8	3.0	3.0	3.0	2.9
sem Curso	–	6.0	3.6	4.4	3.7	4.4

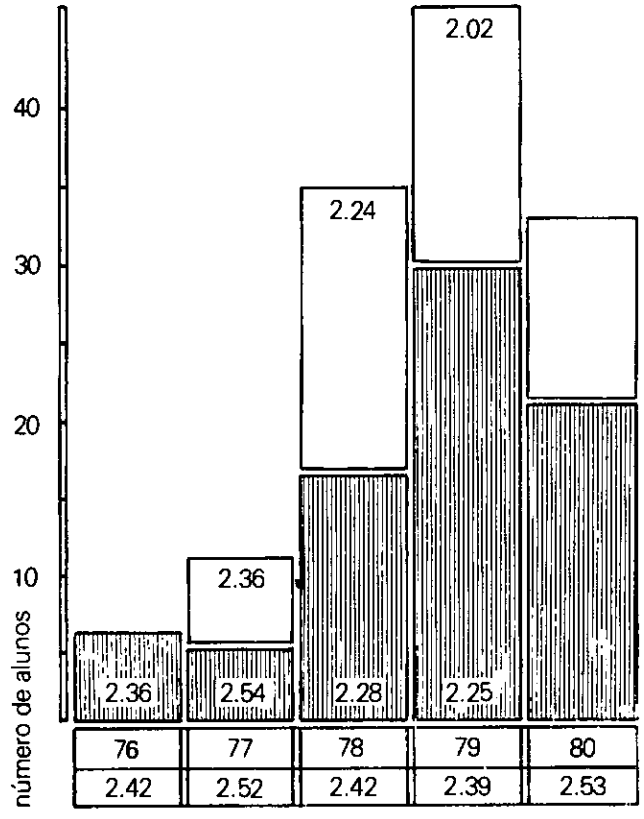


FIGURA 2
Influência do Curso Preparatório Ao Mestrado no Coef. de Rendimento Parcial (CR) ao fim do 1º trimestre letivo.

CR com Curso
CR sem Curso
CR vária de 2.00 a 3.00

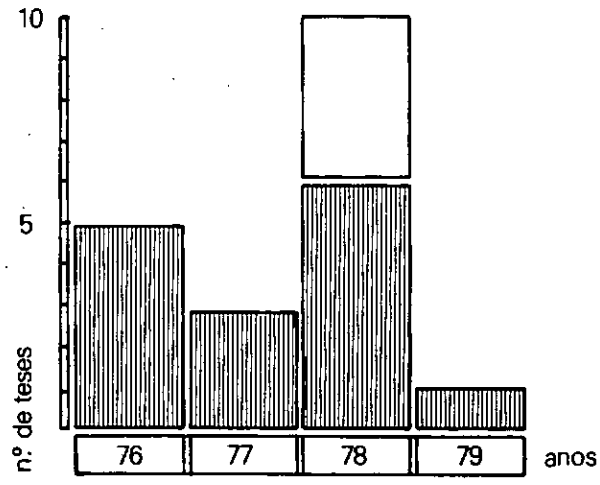


FIGURA 3
Influência do Curso Preparatório
Ao Mestrado no número
de teses já defendidas.

com Curso
sem Curso

parte da COPPE/UFRJ, e
b) quanto ao tempo médio de término dos cursos, traduzindo-se em mestrados mais rápidos, com menores custos para a CAPES/MEC, maior conveniência para a COPE/UFRJ e para a universidade de origem do bolsista. O Curso Preparatório reduz em média o prazo de término do mestrado em cerca de 4,5 meses.

Se pelo lado acadêmcio o Curso Preparatório é comprovadamente proveitoso para o aluno, para a CAPES/MEC e para a COPPE/UFRJ, também o é pelo lado do bem estar social dos alunos originários de outras regiões do país. Uma coleta de opiniões entre os alunos PICD demonstrou que uma grande dificuldade reside na ambientação inicial destes à vida no Rio de Janeiro. Problemas de moradia, relacionamento pessoal, transporte e convívio universitário são algumas das muitas dificuldades que são razoavelmente sanadas com a permanência antecipada na COPPE para o Curso Preparatório, quando as pressões acadêmicas são substancialmente menores que aquelas encontradas durante o curso de mestrado propriamente dito. Essas dificuldades refletem-se, mais acentuadamente, no Coeficiente de Rendimento Acadêmico ao término do primeiro trimestre letivo.

Assim, seria aconselhável que a CAPES/MEC incentivasse com a concessão de bolsas-de-estudo específicas, a freqüência a tais cursos, de modo a garantir todas as vantagens descritas.

É bastante inconveniente à COPPE, ao alunado e ao MEC a longa permanência de alunos no estágio de obtenção de créditos, bem como o cancelamento de matrículas decorrentes de um mau desempenho inicial. Vale ressaltar ainda as vantagens do Curso Preparatório no processo de seleção de candidatos ao mestrado da COPPE/UFRJ.

Dentre os alunos PICD I alguns são meros candidatos à vaga de docente em suas universidades de origem, os quais, em média, tem tido tradicionalmente um baixo rendimento escolar na pós-graduação. Este tipo de alunado, ao contrário do PICD já docente, deveria submeter-se ao processo de seleção de candidatos aplicado na COPPE.

Àqueles que não fossem inicialmente aprovados, dar-se-ia uma segunda chance baseada em um bom aproveitamento no Curso Preparatório, aumentado-se assim as oportunidades para este tipo de alunado sem sacrifício de qualidade nas turmas de pós-graduação. Ao candidato não aprovado restaria certo aprendizado adquirido e o certificado de freqüência ao Curso.

QUANTO AO VÍNCULO EMPREGATÍCIO DOS CANDIDATOS PICD

A COPPE/UFRJ não tem exigido a comprovação de vínculo empregatício com a universidade de origem aos alunos PICD I, de tal modo que não se pode afirmar que todos os alunos classificados como "com vínculo empregatício comprovado" não venham a exercer atividades docente em sua instituição de origem. Mesmo assim, algumas estatísticas vem nitidamente separar a performance destes alunos daqueles que apresentaram todas as documentações e estão classificados como "com vínculo empregatício comprovado". Essa situação, refletida nas Figuras (4) e (5) e Quadro II é particularmente vantajosa para os alunos PICD com vínculo empregatício com a instituição de origem.

Ao se dividir o alunado PICD entre as cinco regiões do país (sul, sudeste, centro-oeste, nordeste e norte) para análise de seu desempenho, constatou-se diferenças no rendimento acadêmico que uma análise mais aprofundada mostrou não serem basicamente diferenças regionais de qualificação do docente. A Figura 6 mostra a existência de uma relação entre a percentagem de alunos com vínculo empregatício de uma dada região e o coeficiente de rendimento acadêmico.

Assim, essas diferenças de desempenho encontradas são bem explicadas pela política de cada região em indicar alunos PICD com ou sem vínculo empregatício para a pós-graduação.

Coef. Rendimento Tipo alunado	no 1.º trimestre	final
com vínculo (90 alunos)	2.38	2.48
sem vínculo (40 alunos)	2.05	2.30
total (130 alunos)	2.30	2.43

QUADRO II
Influência do vínculo empregatício no Coeficiente de Rendimento (CR).

(CR varia de 2.00 a 3.00)

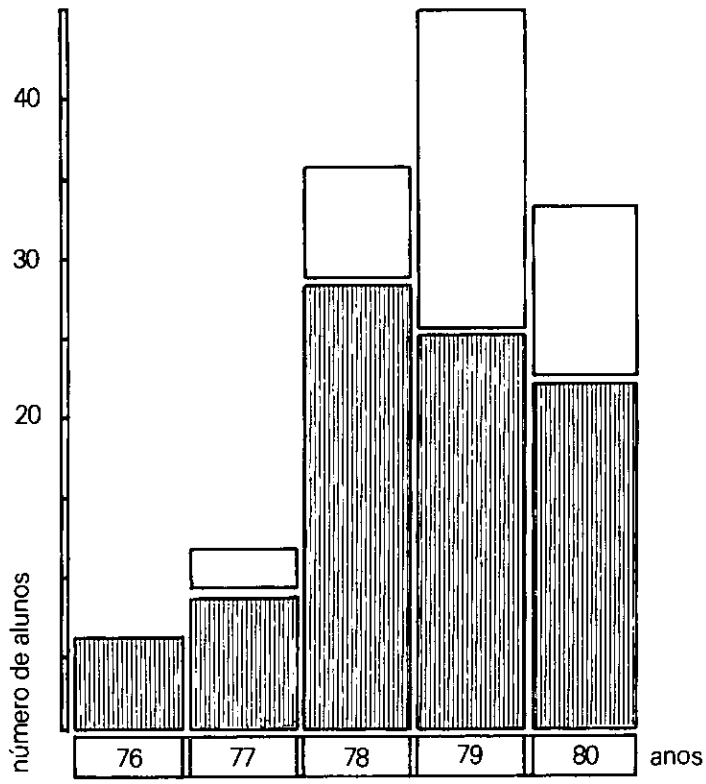


FIGURA 4
Distribuição ao longo dos anos do número de alunos PICD I com/sem vínculo empregatício com a universidade de origem.

com vínculo (90)
sem vínculo (40)

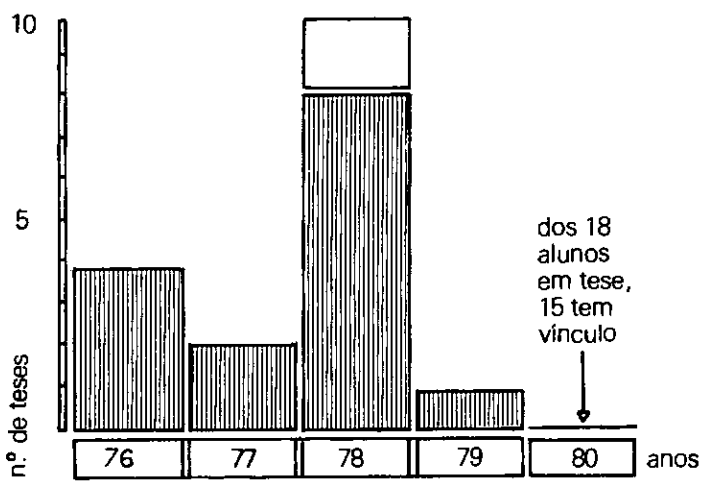
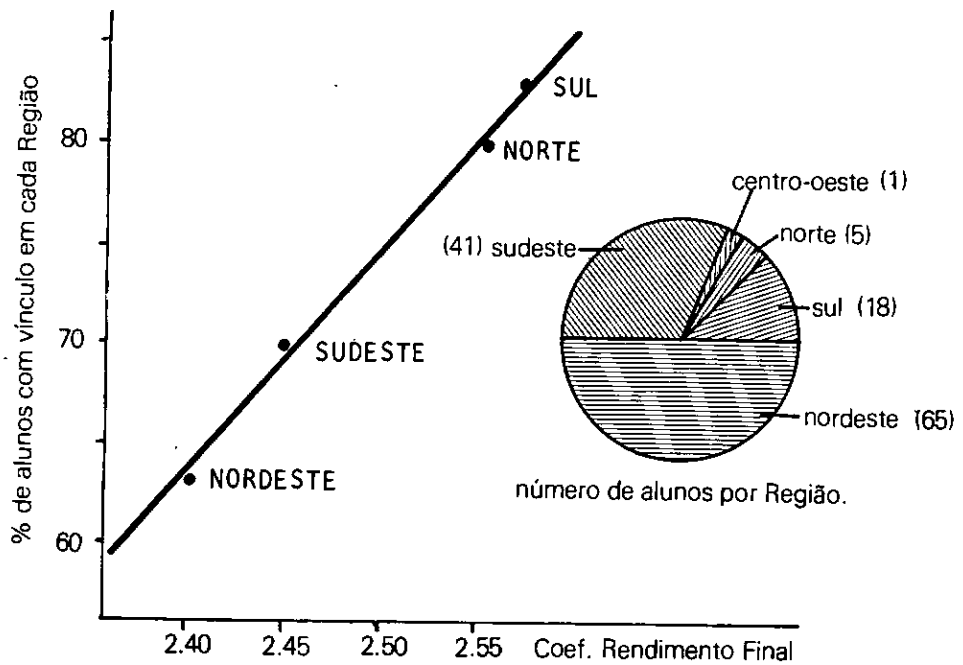


FIGURA 5
Influência do vínculo empregatício no número de teses defendidas

com vínculo
sem vínculo

FIGURA 6



CONCLUSÕES

Os resultados deste relatório comprovam as vantagens em se institucionalizar o Curso Preparatório pela CAPES/MEC, com todos os incentivos ao docente PICD I, de modo a se garantir melhores índices de aproveitamento no referido Programa. Esse curso poderia, quando conveniente, abranger inclusive ligeiros contatos com as atividades de laboratórios para melhor cumprimento de suas finalidades.

Não há dúvidas sobre os problemas de ordem pessoal, por parte do docente, e os de ordem administrativa, por parte de sua universidade de origem, na liberação antecipada do docente para o Curso Preparatório ao Mestrado. Assim sendo, seria aconselhável um curso dividido em duas etapas. A primeira, a ser ministrada nos meses de outubro e novembro, constaria de uma lista de textos para leitura e exercícios que obrigassem os alunos a uma pesquisa bibliográfica na área da engenharia escolhida para o curso de pós-graduação.

A organização desses trabalhos e eventual assistência seria feita por professores especializados através de correspondência de modo a evitar de longa ausência do aluno PICD sua universidade de origem.

A segunda etapa, a ser ministrada em janeiro e fevereiro, cobriria não só a parte de matemática, estatística e outras disciplinas básicas, como também feitura de trabalhos práticos em laboratórios, computadores e pequenos projetos de engenharia.

Informações coletadas em várias universidades evidenciam certos problemas no retorno dos mestres às suas funções normais. A principal dificuldade reside na falta de recursos financeiros e de infra-estrutura para implementar e aprimorar as técnicas e metodologias referentes às pesquisas desenvolvidas nos grandes centros durante o curso de pós-graduação. Seria conveniente, para o bem da continuidade da pesquisa iniciada pelo aluno PICD e para o cumprimento de uma das finalidades do Programa de Capacitação de Docentes – o de levar aos centros mais carentes novas técnicas mais aprimoradas – que a CAPES/MEC acompanhasse e estimulasse com certos recursos as atividades de professores que não encontrem em suas universidades de origem as condições necessárias para o prosseguimento de suas pesquisas.

Muitas vezes, um apoio financeiro por período de um ano, poderia ser suficiente para continuação de pesquisas relevantes em que os alunos PICD estiverem engajados e que teriam condições técnicas-científicas de prosseguí-las, quando do retorno, em suas instituições de origem.

A sistemática proposta com a assistência financeira nos períodos anterior e posterior aos cursos de mestrado, não necessariamente viria onerar o orçamento atual do PICD, visto que seus participantes concluíriam em prazos mais curtos seus estudos de pós-graduação. Além disso, vale ressaltar uma acentuada melhoria da qualidade do futuro docente/pesquisador e, por conseguinte, um melhor atendimento aos objetivos do Programa Institucional de Capacitação de Docentes.

TOTAL	GERAL	C/VINC.	S/VINC.	C/CURSO	S/CURSO	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL
TOTAL ALUNOS	130(100)	90(100)	40(100)	78(100)	52(100)	5(100)	65(100)	41(100)	18(100)
Alunos com vínculo empregatício comprovado	90(69)	90(100)	0(0)	51(65)	39(75)	4(80)	41(63)	29(71)	15(83)
Alunos com Curso Preparatório ao Mestrado	78(60)	51(56)	27(67)	78(100)	0(0)	3(60)	38(58)	26(63)	11(61)
Alunos em cursos	18(14)	8(9)	10(25)	14(18)	4(7)	1(20)	7(11)	6(15)	4(22)
Alunos em tese	71(55)	50(56)	21(52)	31(40)	40(77)	4(80)	31(48)	25(60)	10(55)
Teses defendidas	19(14)	17(18)	2(5)	15(18)	4(7)	0(0)	12(18)	4(9)	3(16)
Alunos cancelados	22(16)	15(16)	7(17)	18(22)	4(7)	0(0)	15(23)	6(14)	1(5)
Coeficiente de Rendimento Acadêmico	CR								
CR inicial (ao fim do 1º trimestre letivo)	2,30	2,38	2,05	2,33	2,27	2,50	2,26	2,27	2,46
CR final (ao fim dos cursos)	2,43	2,48	2,30	2,44	2,42	2,55	2,40	2,45	2,56

QUADRO III – Situação dos alunos PICD 1 nos cinco primeiros anos do referido Programa. (entre parênteses estão os percentuais em relação a primeira linha)

DEBATE | **CAPES**

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SAS - Quadra 06 - Lote 04 - Bloco "L" - 70.070 - Brasília-DF
PABX (061) 225-2390 — TELEX (061) 2018 COPN

IMPRESSO