

REALIDADE E DISCURSO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: O QUE CONSOLIDAR? O QUE EXPANDIR?

REALITY AND DISCOURSE IN THE STRICTO SENSU POST-GRADUATION: WHAT TO CONSOLIDATE? WHAT TO EXPAND?

Sergio Vasconcelos de Luna
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



RESUMO

O texto discute a Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil e apresenta reflexões sobre os limites e possibilidades das linhas de pesquisa e sua produção intelectual, bem como a formalização e o modelo implantado no país, objetivos e as razões pelas quais a Pós-Graduação vem sendo procurada, o repertório trazido pelos candidatos, o processo de seleção e as oportunidades oferecidas por tais cursos. Por fim, apresenta sugestões para melhoria do Sistema.

Palavras-chave: Educação. *Stricto Sensu*. Avaliação. Política Educacional.

ABSTRACT

The text discusses the *Stricto Sensu* Post-Graduation in Brazil and presents some reflections on the limits and possibilities related to the research lines and their intellectual production, as well as the formalization and the model established in this country, objectives and reasons why the Post-graduation has been sought, the repertoire students bring with them, the process of selection and the opportunities offered by these courses. At last, it presents some suggestions to improve the System.

Keywords: Education. *Stricto Sensu*. Evaluation. Educational Policy.

Desde a implantação oficial da Pós-Graduação no Brasil – em 1965 – a literatura tem sido pródiga em análises mais ou menos abrangentes sobre seus produtos e dificuldades. Aliás, o caráter monotonamente recorrente – isto é, crônico – de muitos dos problemas da Pós-Graduação espanta a quantos tenham parado para analisar documentos como os três primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). O último – o quarto – abrangendo o período de 2005 a 2010 – é mais animador e menos ácido, mas reafirma a cronicidade de algumas das velhas questões.

A leitura que faço de muitos deles soará talvez excessivamente crítica e, por isso mesmo, e sob pena de parecer presunçoso, quero começar dizendo que

- Atuo na PG há mais de 38 anos (parte dos quais simultaneamente em uma instituição pública e outra privada);
- Tomei a PG como objeto de pesquisa pelo menos em três oportunidades diferentes, uma delas em 1986, fazendo parte do trio que elaborou a pesquisa sobre a Pós-Graduação na América Latina: o caso brasileiro, a pedido da CAPES, em 1986. Doravante, eu me referirei a esta pesquisa como Pesquisa da CAPES (1986)

O já mencionado IV PNPG (BRASIL, 2001) resalta muitos dos progressos obtidos pela PG brasileira e chega a compará-la com experiências internacionais. Em particular, eu menciono como enormes avanços a consolidação de grupos de pesquisa, a violenta expansão da produção brasileira que vem sendo publicada e o enorme salto verificado em termos de alunos titulados tanto no mestrado quanto no doutorado. É preciso reconhecer ainda que o fortalecimento dos grupos de pesquisa dentro das instituições fez avançar também o desenvolvimento de núcleos em regiões onde a PG vem tardando a se implantar e a se desenvolver. Muito tem contribuído para isso os DINTER e MINTER espalhados pelo país, outra grande iniciativa.

Julgo relevante prestar estas informações como testemunho de meu compromisso com a PG e numa tentativa de convencê-los das minhas melhores intenções ao fazer as análises que farei. Nessa tentativa, a menos que indique o contrário, estarei me referindo à PG *stricto sensu* nas áreas de Ciências Humanas, particularmente nas áreas de Educação e da Psicologia.

Pretendo apresentar-lhes informações e argumentos sugestivos de que:

- 1. A PG *stricto sensu* vem mantendo o mesmo discurso quanto aos seus objetivos, mas não uma prática compatível com eles;
- 2. Essa ambiguidade pode estar sendo caracterizada por uma imposição da demanda que a ela chega, nem sempre interessada no que ela oferece ou capacitada para desenvolver sua proposta;
- 3. Essa possível ambigüidade é injusta com essa demanda e contraria a vocação da instituição PG.

Minha apresentação terá a seguinte estrutura:

As várias PG de que se pode falar:

- A instituição Programa de PG constituída por um núcleo de professores, com suas linhas de pesquisa, sua produção intelectual.
- A PG caracterizada pelo seu produto, ou seja, seus egressos
- A PG vista do ponto de vista do seu impacto sobre a realidade socioeducacional (para ficar no nosso âmbito de atuação).
- A PG constituída pela sua atuação sobre sua demanda.

a) A formalização da Pós-Graduação e o modelo implantado.

b) Os objetivos possíveis para a Pós-Graduação.

c) As razões pelas quais a Pós-Graduação vem sendo procurada.

d) O repertório trazido pelos candidatos e o processo de seleção.

e) As oportunidades oferecidas pelos cursos de Pós-Graduação

f) Sugestões à guisa de propostas.

Tecnicamente, estes quatro itens deveriam re-

presentar uma mesma entidade, mas minha posição é de que isso não ocorre necessariamente ou generalizadamente, razão porque julgo que vale a pena considerá-las separadamente.

Os processos de avaliação dos Programas de PG têm-me sugerido que o primeiro agrupamento – os Programas considerados como um núcleo de docentes com sua produção intelectual – vem adquirindo uma primazia além do razoável. A Universidade em geral – e a PG em particular – deveria ser entendida, planejada e avaliada como uma entidade em função da sua capacidade:

- de servir de organismo de choque para os grandes projetos nacionais, absorvendo-os criticamente e antecipando-se à necessidade da formulação deles;
- de preparar profissionais para assumir as mais diferentes funções na sociedade, inclusive as de dar continuidade a essa função na universidade.

Entretanto, as avaliações que tem sido feitas dos PPG centram-se no núcleo da PG e passam ao largo dos seus vários impactos possíveis. Para mim, um dos aspectos que mais me direciona para essa constatação é o fato de os critérios empregados para a avaliação de nossa atuação não contemplar justamente um dos alvos principais de nossa atuação: o aluno. Não me lembro de termos sido avaliados especificamente pelo impacto que produzimos sobre nossos titulados. Dunga foi execrado pelo fato de o Brasil ter perdido; teria sido endeusado se o Brasil ganhasse. Mas, nós somos bem ou mal avaliados independentemente de saber onde estão nossos alunos, o que estão fazendo, com que qualidade etc. Considerados os critérios de avaliação, aparentemente, parece que basta que os tenhamos titulado em quantidade e no prazo.

Sim, é verdade que o Coleta CAPES prevê um tópico sobre o impacto dos programas em relação aos seus egressos (passados até 3 anos), mas seu papel e peso são bastante secundários no conjunto dos itens a considerar e a ponderar, não passando de um máximo de 20%.

No que diz respeito ao agrupamento 3 – o impacto de nossa produção sobre a realidade socioeducacional – parece-me que a PG tem um papel bastante tímido. Claro, seria absurdo ignorar as funções desempenhadas por muitos de nossos colegas em cargos e funções importantes para a definição de políticas educacionais. Eu

me refiro, no entanto, não a desempenhos individuais, ao trabalho de cada um de nós, mas à função da PG como instituição. E é aqui que me parece que nossa produção se fecha dentro do primeiro agrupamento: um núcleo de professores em sua produção intelectual que se defronta com outros núcleos em encontros e eventos científicos, bancas e concursos.

Isso posto, passo a considerar o último agrupamento - a PG constituída pela sua atuação sobre sua demanda – por mim escolhido para um debate com vocês daqui em diante.

A formalização da Pós-Graduação e o modelo implantado

Embora seja hábito fazer coincidir o início da Pós-Graduação no Brasil com a sua implantação oficial, a verdade é que ela iniciou-se muito antes, conforme já bastante historiado. Marcava-se essencialmente pela ausência de estrutura formal, não havendo créditos a cumprir, disciplinas, nem mesmo normas. Cada professor reunia um conjunto de assistentes por cuja formação era responsável. Ao fim de muito estudo (e, segundo a história não oficial, muito trabalho como secretário!), pronto para alçar voos autônomos, o assistente defendia (literalmente) a sua (idem) tese (ibidem).

Também não havia procedimentos específicos para a seleção e/ou treinamento de assistentes: cada catedrático escolhia seus assistentes e decidia sobre a forma mais correta e/ou conveniente de treiná-los. A dedicação do assistente ao trabalho era integral, mesmo que isso não fosse a coisa mais justa do mundo.

Três aspectos marcavam, então, a Pós-Graduação da época

- O assistente era selecionado, entre outras coisas, pela sua capacidade de trabalho e de estudo e pelo interesse pela pesquisa (deixemos de lado eventuais critérios espúrios que a história possa ter registrado). Caso sua “vocaçãõ” para a pesquisa viesse a ser questionada, ele era simplesmente substituído.
- Não havia formalização da formação pós-graduada. Havia o que Prof. José Pastore costumava descrever como a intimidade típica que ocorria entre mestre e aprendiz (e que pouco tem a ver com a nossa atual “orientação de tese/dissertação”).

- O fim do período de treinamento do assistente (a defesa) correspondia à sua demonstração de um mínimo de autonomia como pesquisador independente.

Esse confronto mostra que a Pós-Graduação passou de uma fase de total ausência de formalização com um máximo de consenso quanto aos seus objetivos, para um máximo de formalização estrutural com um mínimo de consenso efetivo quanto aos seus objetivos, conforme pretendo indicar a seguir. (Ver IV PNPG).

Objetivos possíveis para a Pós-Graduação

Formalmente, os objetivos da Pós-Graduação *stricto sensu* não mudaram desde a sua formulação no Parecer 977/65. Os três planos nacionais, implícita ou explicitamente, colocaram em dúvida seu atingimento, mas não abriram mão deles. Em uma das pesquisas que realizei (LUNA, 1983), os professores entrevistados reproduziram essa versão oficial dos objetivos ponto-a-ponto. Os aspectos formalmente considerados e pontuados no sistema nacional de avaliação da PG sugerem que a formação do pesquisador e a capacitação docente ainda são os grandes guias do nosso IV Grau. Entretanto, um conjunto de fatores permite colocar em dúvida a assunção e a viabilidade desses objetivos nas condições atuais, a saber:

- As razões pelas quais a Pós-Graduação vem sendo procurada;
- O repertório trazido pelos candidatos e o processo de seleção;
- As oportunidades oferecidas pelos cursos de Pós-Graduação.

As razões pelas quais a Pós-Graduação vem sendo procurada

Admitir que os objetivos da Pós-Graduação *stricto sensu* coincidem com as razões pelas quais a Pós-Graduação é procurada implicaria esperar que nossos cursos estivessem sendo buscados por docentes (ou por futuros docentes) com um interesse mínimo pela pesquisa. Os dados com que me defrontei ao longo dos anos parecem vir desmentindo ambas as suposições.

No que se refere ao compromisso com a pes-

quisa, considera-se o *curriculum vitae* dos candidatos aos programas. Via de regra, seu histórico não permite inferir qualquer aproximação remota com a pesquisa. No caso de alunos recém-formados (que em princípio poucas oportunidades teriam tido para isso), não é difícil constatar que eles se aproximaram de quase tudo em termos de atividades extracurriculares, menos da pesquisa (qualquer que seja o sentido que se dê ao termo). Sob certo aspecto, isso não deveria surpreender, já que os três primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação sempre foram explícitos no alerta que davam aos programas: nada deveria ser esperado dos cursos de graduação quanto ao ensino da atividade de pesquisa. Ao contrário, tudo deveria ser provido aos ingressantes. Ainda assim, no entanto, não tem sido frequente encontrar candidatos nem mesmo com uma história de Iniciação Científica ou de participação em projetos de pesquisa. André (2001) toca nesta questão de forma bastante clara:

No caso dos mestrados, o tempo de formação é curto demais. É possível formar o pesquisador em dois anos ou dois anos e meio? Não estaríamos comprometendo a qualidade da produção científica ao se fixar um tempo tão curto? É verdade que alguns mestrados passam pela iniciação científica e aí se nota a grande diferença, pois isso os faz seguir mais rápido e, em geral, com um nível de qualidade superior aos que não tiveram a mesma experiência. Mas esse programa abrange ainda um número muito reduzido de alunos, o que torna seu impacto também reduzido. (p.62)

Do ponto de vista da docência, a situação não é muito diferente. Luna (1983) coletou informações sobre a natureza das atividades profissionais dos alunos e constatou que aproximadamente metade deles (52%) tinha alguma atividade relacionada à Educação e/ou ao ensino como atividade principal. Especificamente, apenas para 42% deles o ensino superior era a principal atividade.

A pesquisa realizada pela CAPES (1986) demonstrou situação idêntica com relação aos candidatos aos vários cursos de Pós-Graduação: o percentual médio de não-docentes era de 50% (variação de 37% a 52%) com tendência crescente nos três anos pesquisados (1981, 1982 e 1983). No caso da área de Humanidades e Educação, a porcentagem de não-docentes era ainda mais elevada.

O IV Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2001) indica que o quadro não se alterou em nossa área. Os dados de 2003, oferecidos nesse documento, não são precisos no que se refere aos mestres desempenhando atividades de docência no ensino superior. Estão consolidados e apenas informam que eles são cerca de 50% nas áreas consideradas básicas, diminuindo bastante na nossa área (p.44). No entanto, no que diz respeito aos doutores egressos do sistema, em nossa área – situação mais importante para a análise que empreendo aqui – o trabalho na academia envolve menos de 65% dos doutores. Finalmente, o mesmo IV PNPG informa que, em nossa área, a proporção de mestres que prosseguiu no doutorado foi de 30%.

Diante de tais porcentagens, cabe perguntar, então, por que manter os objetivos previstos para a PG *stricto sensu*? O que, então, atrairia essa população à Pós-Graduação *stricto sensu*?

A resposta a estas perguntas exige maiores análises e, de qualquer forma, deverá ser dada institucionalmente, e não individualmente. É possível que essa demanda pela Pós-Graduação *stricto sensu* seja explicada pela necessidade de remediar a formação deficiente da graduação. Confrontado com a iminência da atuação profissional, e sentindo-se despreparado para ela, o então profissional “sobe” de nível (isto é, do 3 para o 4 grau) apenas para obter o mínimo de competência profissional que o nível anterior não lhe forneceu. As razões pelas quais isto não é feito em cursos de extensão/especialização/*lato sensu* são várias, e eu arrisco quatro.

- Parte da demanda que chega a um mestrado *stricto sensu* não tem clareza suficiente dos objetivos deste, nem do projeto que deverá enfrentar; o alto custo da escolha será descoberto a médio prazo, podendo explicar parte da evasão, que ainda é considerável.
- Cursos alternativos à PG *stricto sensu* tem tido pouco *status* em concursos e para efeitos de promoção, em comparação ao peso do título de mestre (embora um movimento relativamente recente ocorrido na Secretaria do Estado da Educação, em São Paulo, “sinalize” uma possível alteração nessa desproporção);

- A entrada dos cursos profissionalizantes esbarrou em vários entraves, inclusive da própria área. A este respeito, permitam-me citar um trecho do IV PNPG:

Quando se examinam os dados relativos ao destino dos Mestres egressos (Tabela 16), constata-se que uma parcela significativa exerce suas atividades profissionais em setores não acadêmicos. Isso indica a necessidade de se retornar à flexibilidade prevista no modelo inicial, de modo a contemplar demandas diferenciadas da sociedade.

No interior do sistema constata-se a existência de iniciativas inovadoras visando à formação de novos programas para atender demandas diferenciadas, ou a construção de novas parcerias interinstitucionais buscando maior eficiência. Entretanto, várias dessas iniciativas não têm encontrado o apoio suficiente para serem levadas adiante, em função do enrijecimento do modelo atual. (IV PNPG, p.43)

- Finalmente, estes cursos não costumam receber subvenções suficientes dos órgãos oficiais o que dificulta a oferta de bolsas de estudos para os alunos desses cursos

A confirmar estes dados, as razões pelas quais a Pós-Graduação *stricto sensu* vem sendo procurada por parcela importante da sua demanda não parecem compatíveis com a manutenção dos objetivos formalmente declarados para ela. Mas, outro tipo de incompatibilidade precisa ser considerado por nós: o repertório de entrada dessa demanda.

O repertório trazido pelos candidatos e o processo de seleção

Esta questão talvez esteja dentre as mais discutidas na literatura sobre a Pós-Graduação. Conforme já aqui mencionado, o Parecer 977/65, ao discorrer sobre as necessidades de instituir a Pós-Graduação, já proclamava a inviabilidade de se esperar, da graduação, uma formação mínima em pesquisa. Em 1975, o I PNPG afirmava que “Dificilmente os cursos de Pós-Graduação modificarão diretamente as condições de entrada de seus candidatos, e a experiência demonstra que o nível de entrada tem que ser praticamente tomado como dado”.

(p.35). A questão é retomada nos dois PNPG posteriores em uma clara demonstração de que a situação não se alterara.

Exatamente pelo reconhecimento destas condições, os PNPG recomendavam um criterioso processo de seleção e cogitavam a eventual criação de cursos de nivelamento. Talvez por causa do reconhecimento tácito dessa situação, a maioria dos programas de Pós-Graduação parece ter dado ao seu processo de seleção um caráter que se poderia chamar de formal-burocrático. Analisados os critérios de seleção de 26 programas de mestrado e de 10 de doutorado na pesquisa da CAPES (1986), constatou-se que os itens mais frequentes eram o histórico escolar (29), as cartas de recomendação (12), a entrevista pessoal (18) e a proficiência em língua estrangeira (19). Apenas 5 programas baseavam-se na análise do *curriculum vitae*, 4 exigiam projeto de tese (2) ou dissertação (2) e nenhum estabelecia qualquer critério referente a planos de estudo ou trabalho.

Exceções à parte, parece configurar-se um quadro no qual a Pós-Graduação está recebendo um contingente sem experiência de pesquisa (e, portanto, sem uma opção consistente pela pesquisa); pelo menos metade desse contingente não é docente e, segundo a pesquisa da CAPES, em 1986, com tendência crescente. Reconhecendo-se, por inevitável, que este quadro seja incompatível com os objetivos formulados para a Pós-Graduação *stricto sensu*, restam-nos duas alternativas para consideração:

- Ou a Pós-Graduação optou por investir em “promessas”, responsabilizando-se sozinha pelo atingimento dos objetivos;
- Ou houve uma gradual alteração dos seus objetivos embora prevaleça o curso oficial a respeito deles.

Uma das possibilidades de avaliar a questão consiste em analisar as oportunidades oferecidas por programas de Pós-Graduação em relação aos objetivos de formar pesquisadores e de capacitar docentes.

As oportunidades oferecidas pelos cursos de Pós-Graduação

Mais uma vez, talvez bastasse lembrar a insistência com que os três PNPG criticaram a ênfase dos currículos em cursos e disciplinas

(em detrimento de atividades de ensino e de pesquisa) para se ter um bom ponto de partida para desfazer a nossa dúvida anterior. Contudo, dispomos, hoje, de informações mais recentes e mais específicas a respeito.

Uma das questões comuns às duas pesquisas por mim realizadas referia-se às atividades de pesquisa desenvolvidas pelos alunos. É importante ressaltar que nenhuma conotação especial foi dada ao termo pesquisa. Mais do que isso, após as primeiras manifestações do aluno, lembrei-o de outras conotações possíveis. Apesar disso, entre os alunos de ambas as instituições (uma pública e outra privada), a admissão de treino sistemático de pesquisa foi nula; no máximo, os alunos se lembravam de haver realizado projetos para uma ou outra disciplina. De um modo geral, o treinamento em pesquisa corria por conta de uma disciplina aparentada à Metodologia Científica.

Em uma destas pesquisas (LUNA, 1983), foi perguntado aos professores sobre as dificuldades que os alunos apresentavam ao início da orientação (e que, na grande maioria dos casos, ocorria após o cumprimento dos créditos). A lista dessas dificuldades era longa e diversificada, mas o mais preocupante era o fato de ela incluir dificuldades que deveriam constituir critério de exclusão de um candidato da lista de aprovados em um processo de seleção: dificuldade de redação, dificuldade de leitura e apreensão de textos, dificuldade de orientar-se em uma biblioteca etc.

A pesquisa da CAPES forneceu dados que, se de um lado, complicam o quadro pela diversidade de fatores introduzidos, por outro ajudam a confirmar o diagnóstico. Aproximadamente 65% dos alunos afirmaram que a Pós-Graduação ensinava a pesquisar. O procedimento mais frequentemente citado foi a participação em pesquisa. No entanto, o confronto de respostas a diferentes perguntas exige que estas informações sejam, no mínimo, ponderadas, especialmente no que se refere à área de Humanidades e Educação, que nos interessa particularmente. Embora 68% dos alunos desta área tenham indicado participação em projetos de pesquisa, evidencia-se, em seguida, que a principal atividade de pesquisa era a elaboração de monografias (96,8%). Poder-se-ia supor que tais monografias constituíssem projetos de pesquisas de professores dos quais os alunos participassem. Mais uma vez, porém, os dados não suportam imediatamente tal interpretação. Indagados sobre

quem realizava pesquisas na Pós-Graduação, apenas 17% dos alunos desta área puderam ser enquadrados na categoria “alunos + professores”. Confirmando o dado, apenas 22% dos alunos estavam participando de projetos de pesquisa de professores, com uma média de 1,2 alunos por projeto.

Não havia, na pesquisa da CAPES, questões referentes à capacitação docente. Aliás, esta questão mereceria estudo à parte quanto mais não fosse para explicitar o que está sendo entendido por essa expressão dentro da Pós-Graduação. No caso das pesquisas por mim realizadas, não fui além das respostas vinculando a melhoria do ensino ao exercício da pesquisa. No entanto, além de tal vinculação estar comprometida pela análise até aqui feita, os próprios professores entrevistados por mim foram unânimes em reconhecer que este era um objetivo particularmente prejudicado da Pós-Graduação.

Uma das razões da inclusão deste item foi a tentativa de decidir se a Pós-Graduação poderia estar assumindo inteira responsabilidade pela formação de pesquisadores e docentes, absorvendo as deficiências da graduação ou se, ao contrário, estaria havendo uma alteração dos seus objetivos. Se, de fato, a primeira hipótese corresponde à intenção original, esta precisa ser revista, bem como procedimentos e estrutura da Pós-Graduação *stricto sensu*. A estrutura atual dificilmente permitirá que se responda institucionalmente pela formação de pesquisadores e de docentes. De fato, as respostas dos alunos nas várias pesquisas aqui citadas indicam que eles também se dão conta disso.

Supondo-se que a segunda hipótese esteja correta ou seja, a de que estaria havendo uma alteração dos seus objetivos – e eu acredito que seja esse o caso.

O que explicaria essa mudança?

O que dificultaria a explicitação de novos objetivos ao invés de se manter um discurso oficial desmentido pela prática?

Compor as respostas a estas questões é uma tarefa bem mais complexa do que a junção dos vários conjuntos de informações disponíveis para descrever situações e apontar tendências, até porque faltam informações para isso. Por outro lado, isto não implica serem minhas respostas fruto da mera especulação, na medida em que estão fundadas em fatos constatáveis.

Eu comecei este texto fazendo uma comparação entre a fase não-oficial da Pós-Graduação e o seu desenvolvimento após a sua implantação

oficial. Concluí aquele item afirmando que ela passara de uma fase de um máximo de consenso quanto aos objetivos para um período de máxima formalização estrutural com um mínimo de consenso relativamente aos objetivos. Apresentei alguns dados e citei a literatura que os expande e analisa além do que eu conseguiria fazer aqui, de modo que cabe a cada um de nós o confronto e a análise desses elementos.

A questão que me preocupa é que parecemos ter chegado a uma angustiante situação de não termos obtido consenso sobre os (vários) objetivos da instituição Pós-Graduação *stricto sensu*, mas, ainda assim, precisarmos mantê-la viva e atuante (!). Desta forma, o mais provável é que ocorra uma perigosa inversão: ao invés de a Pós-Graduação oferecer padrões de competência docente e de pesquisa, ela acabará absorvendo aqueles impostos pela sua demanda.

Pensando bem, talvez isto não constitua uma inversão, nem seja um procedimento perigoso. É possível que isto represente os anseios de uma parcela cada vez maior da população envolvida com a Pós-Graduação. Se, de fato, está cabendo à Pós-Graduação *stricto sensu* a tarefa de recuperar os objetivos da graduação, então deve estar na hora de inventarmos um 5º grau. Como já lembrou Schwartzman (1979), temos a tendência de criar graus superiores para resolver as mazelas daqueles existentes...

Várias possibilidades vêm sendo abertas, mas precisamos estar abertos a elas e ter clareza de meios e fins, custos e benefícios. O IV PNPG anuncia algumas destas possibilidades:

Nas Ciências Humanas deve-se, também, atender às demandas de diversos atores sociais. A título de exemplo, deve-se mencionar o estímulo à instalação de cursos na área da cultura em uma perspectiva multidisciplinar. Nesse sentido, merecem destaque temas relativos à organização da cultura no Brasil e no mundo, tais como: políticas, planejamento, gestão, produção, pesquisa, crítica, difusão, transmissão, divulgação, preservação, circulação e consumo da cultura. (p.49)

SUGESTÕES À GUIA DE PROPOSTAS

Encerro com algumas sugestões concretas, baseadas em premissas igualmente concretas. Descrevo e justifico ambas, a seguir.

- A Pós-Graduação não tem condições de **formar pesquisadores**. No máximo, propicia condições de desenvolvimento para indivíduos minimamente iniciados/motivados.
- A capacitação docente e a formação do pesquisador se fazem na prática assistida, comentada, criticada e esta prática não pode/deve ser substituída.
- Formação de pesquisadores (iniciação à pesquisa) e capacitação de docentes são objetivos que exigem atenção concentrada e trabalho artesanal. Isto exige, por sua vez, um corpo docente reduzido, com tempo de dedicação adequado e uma estrutura curricular flexível, preocupada com a atividade do aluno e não com o número de disciplinas já cumpridas. A moeda corrente deveria ser **atividade**, não **crédito**.
- Parte considerável da demanda à Pós-Graduação é artificial em relação aos objetivos propagados para este nível. Nem todos que a procuram querem/podem ser pesquisadores, nem todos são/virão a ser professores. É possível / provável que nem todo membro do corpo docente da atual PG queira envolver-se na formação de pesquisadores, valorizando outros objetivos.
- A situação dos cursos de graduação e os problemas flagrantes do país exigem um posicionamento dos educadores em termos de melhoria da competência profissional que, para mim, é sinônimo de compromisso social e político. Não está claro, porém, porque isto deva ser feito generalizadamente dentro da Pós-Graduação.

Dadas estas premissas, minha proposta é a de que:

1. Componhamos um quadro bastante claro das condições disponíveis hoje para a Pós-Graduação, incluindo:
 - 1.1. o *status* da(s) várias) Pós-Graduação dentro das universidades;
 - 1.2. a autonomia de que podemos/queremos/defenderemos gozar junto a órgãos oficiais;
 - 1.3. os requisitos contratuais nas universidades e a carga docente;
 - 1.4. as características da demanda potencial à Pós-Graduação ou, alternativamente, as características dos alunos que queremos em cada modalidade de Pós-Graduação.
2. Façamos um levantamento das várias concepções de Pós-Graduação atualmente em vigor, a partir da descrição detalhada do que cada Programa vem fazendo. Em seguida, que fossem estabelecidos os vários objetivos para a Pós-Graduação e as várias vocações e competências de cada Programa para assumi-los. Um possível resultado seria uma distribuição de objetivos por Programas, em função de sua experiência, vocação e competência.
3. A menos que o resultado do levantamento confirmasse que o destino da Pós-Graduação *stricto sensu* deverá ser a Pós-Graduação *lato sensu*, minha sugestão é a de que os Programas abranjam os dois tipos de Pós-Graduação, da seguinte maneira:
 - 3.1. todos os alunos admitidos entrariam para a Pós-Graduação *lato sensu*;
 - 3.2. as primeiras atividades desenvolvidas forneceriam a oportunidade de uma segunda seleção: a dos alunos admitidos para a Pós-Graduação *stricto sensu*, supondo-se, agora, a existência de objetivos claros para cada um destes tipos de Pós-Graduação; os demais alunos continuariam o programa *lato sensu*.
4. Tal procedimento, entre outras coisas, resolveria os seguintes problemas:

- 4.1. eliminaria boa parte da demanda artificial (pelo menos aqueles alunos que buscam a Pós-Graduação *stricto sensu* por falta de opção);
- 4.2. permitiria uma avaliação mais acurada do repertório de entrada dos alunos e de seus interesses;
- 4.3. reduziria o número de alunos na Pós-Graduação *stricto sensu*, melhorando as condições de trabalho;
- 4.4. criaria uma condição de trabalho alternativa (e agora oficial) para os professores cujos objetivos são diferentes daqueles da Pós-Graduação *stricto sensu*.
- 4.5. Ao mesmo tempo, estes procedimentos só podem ser considerados (se o forem) sob condições em que:
 - 4.5.1. a PG *lato sensu* tenha qualidade e *status*
 - 4.5.2. o que inclui reconhecimento dos órgãos federais e de financiamento da PG.

LUNA, S.V de. Análise de dificuldades na elaboração de teses e de dissertações a partir da identificação de prováveis contingências que controlam essa atividade. Tese de doutorado. USP, 1983.

_____. A Pós-Graduação em Educação na UNICAMP. Relatório interno de pesquisa.

SCHWARTZMAN, S. Que fazer com a Pós-Graduação? *CAPES Debate*, 1, p.1-3. 1979 (folheto).

Sergio V. de Luna

Professor Doutor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Recebido em 30/10/ 2010

Aprovado para publicação em 18/11/2010

Referências

ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, São Paulo, 2001.

BRASIL. *Plano Nacional de Pós-Graduação*. Ministério da Educação de Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. Brasília: CAPES, 1978.

BRASIL. *II Plano Nacional de Pós-Graduação* (1982-1985). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. Brasília: CAPES, 1982.

BRASIL. *III Plano Nacional de Pós-Graduação* (1986-1989). Ministério da Educação e Cultura. Brasília: CAPES, 1989.

BRASIL. *IV Plano Nacional de Pós-Graduação*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>> Acesso em: 30 ago. 2010. Publicação na web em 22 jan. 2007.

CÓRDOVA, R. de A., G.; LUNA, S. V. de. *A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: UNESCO/CRESALC/MEC/SESU/CAPES, 1986. 218p.