

Rogério Córdova

CAPEs

**Extinção,
Restauração
e Globalização
Quarto Período
1990-2002**

Organizadores

Adriana Almeida Sales de Melo

Carla Nascimento

Gilson Pôrto Jr.

Remi Castioni

Realização



Rogério Córdova

CAPES

**Extinção,
Restauração
e Globalização
Quarto Período
1990-2002**

Organização e apresentação

Adriana Almeida Sales de Melo

Carla Nascimento

Gilson Pôrto Jr.

Remi Castioni

2024

Série Rogério Córdova e a trajetória da Capes - a construção da qualidade
da pós-graduação brasileira

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITOR Prof. Dr. Luís Eduardo Bovolato	Pró-Reitor de Graduação Prof. Dr. Eduardo Cezari
VICE-REITOR Prof. Dr. Marcelo Leinerker Costa	Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação Prof. Dr. Raphael Sanzio Pimenta
	Pró-Reitor de Extensão e Cultura Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos
	Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT) Dra. Erika da Silva Maciel Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma Dr. José Lauro Martins Dr. Nelson Russo de Moraes Dr. Rodrigo Barbosa e Silva Dra. Marli Terezinha Vieira

SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE Prof. Dr. José Lauro Martins	Membros: Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Brasil Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil Prof. Dr. Rogério Christofoleti Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do Amazonas, Brasil Profa Dra. Thais de mendonça Jorge Universidade de Brasília (UnB), Brasil Prof. Dr. Fagno da Silva Soares Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil Prof. Dr. José Manuel Pelóez Universidade do Minho, Portugal Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes Universidade Estadual do Tocantins, Brasil
--	--



A versão digital desta publicação está sob a Licença Creative Commons – Atribuição: Não Comercial – Compartilha Igual 4.0 Internacional.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, em vigor no Brasil em 2009.

Preparação do original: Gilson Pôrto Jr e Carla Nascimento

Revisão técnica, linguística, gráfica e normalização: Carla Nascimento

Editora de Publicação: Efeito Sete

Projeto Gráfico e Capa: Aron Rodrigo Batista

Diagramação e arte-final: Aron Rodrigo Batista

Publicada on-line em setembro de 2024

As informações e opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade do autor, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes/MEC.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte.

Reproduções para fins comerciais são proibidas.

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

CÓRDOVA, Rogério.

Capes: Extinção, Restauração e Globalização (1990-2002) / Rogério Córdova; Organização e apresentação de Adriana Almeida Sales de Melo, Carla Nascimento, Gilson Pôrto Jr., Remi Castioni – Palmas, TO: Editora Efeito Sete Publicações/Observatório Edições, 2024. [Recurso eletrônico]

P. 253 (Série: Rogério Córdova e a trajetória da Capes - a construção da qualidade da pós-graduação brasileira)

ISBN – 978-85-5962-051-1

DOI -

1.Capes. 2. Pesquisa. 3. Educação

CDD-373



Sumário

<i>Apresentação</i>	7
<i>Contexto Histórico-Político</i>	11
<i>As vagas colloridas, qualidade e produtividade</i>	20
<i>As plumagens tucanas (ou sociais-liberais) na sociedade da informação</i>	26
<i>A Capes: atualização pós-restauração</i>	60
<i>O panorama da pós-graduação e sua política</i>	77
<i>Um Plano de Ação</i>	80
<i>Uma Nova Gestão: atualizando a atualização</i>	123
<i>A estrutura atualizada: um construto político contingentev</i>	127
<i>A Capes aos 45 anos</i>	137
<i>Entrando no Terceiro Milênio</i>	141
<i>As realizações do Quarto Período</i>	143
<i>O Acompanhamento e a Avaliação</i>	146

<i>As realizações programáticas</i>	155
<i>A base orçamentária</i>	161
<i>A base humana</i>	166
<i>As instalações físicas</i>	169
<i>Atualizando a Política e os Planos</i>	
<i>Quartas Considerações</i>	175
<i>APÊNDICE</i>	236
<i>FONTES</i>	240
<i>REFERÊNCIAS</i>	246
<i>Notas sobre o autor e os organizadores</i>	250






Apresentação



A história da educação no Brasil, bem construída a partir da preservação de documentos, escritos, relatórios, legislação, registros culturais e artísticos; ganha outras dimensões quando valorizamos também a memória, a vivência dos sujeitos, sua compreensão dos processos históricos e as ressignificações da história.

A recuperação de falas e textos, a publicação de novos textos e a republicação de antigos, em formas que alcancem cada vez mais educadores, pesquisadores, gestores, permite que possamos questionar, criticar e trazer novos esclarecimentos sobre nossa própria história.


Um dos importantes educadores brasileiros contemporâneos que nos ajuda a pensar coletivamente sobre a melhoria da qualidade da educação básica é o Professor



Rogério de Andrade Córdova, que nos traz a necessidade de pensarmos a partir do diálogo, da interdisciplinaridade a complexidade da escola e das relações pedagógicas que são vivenciadas pelos seus sujeitos.

Rogério Córdova, com formação inicial em Filosofia, que cursou na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e fez mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getúlio Vargas/RJ; realizou seu Doutorado em Educação na linha de pesquisa de História e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Trabalhou na Capes entre 1980 e 1988, na Assessoria da Direção e posteriormente na Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação. Neste período desenvolveu com pesquisadores venezuelanos do CINTERPLAN pesquisa que resultou em Relatório sobre a Pós-Graduação na América Latina e especificamente no Brasil. A partir dos relatórios desenvolvidos, continuou realizando pesquisa sobre a própria história da Capes e da pós-graduação no Brasil até 1988, quando prestou concurso e começou a trabalhar na UnB, mantendo seus trabalhos na Capes por mais um ano, começando desde então a pesquisar mais profundamente sobre a educação básica.



Motivados pela necessidade do resgate dos estudos do Prof. Rogério Córdova, colegas de trabalho, com a participação de colega pesquisadora sobre o tema, se debruçaram sobre os amplos ensaios que o pesquisador construía, que estavam impressos e já faziam parte da bibliografia de diversas disciplinas em diversas instituições de ensino superior. Com a participação em edital de fomento à publicação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília (PPGEMP/UnB), os editores entraram em contato com o Prof. Córdova, agora aposentado da UnB e este indicou que seria sim, interessante, não só a publicação dos ensaios, mas também que se pudesse dar continuidade à pesquisa sobre o tema.

Desta forma, a série intitulada “Série Rogério Córdova e a trajetória da Capes - a construção da qualidade da pós-graduação brasileira” será composta de quatro volumes construídos a partir da periodização do autor sobre a história e trajetória da Capes desde sua fundação, no sentido de estimular futuros pesquisadores a atualizarem a sua história.

O primeiro volume *Capes: A Brisa dos Anos Cinquenta* remonta a história de sua criação em 11 de julho de 1951 até 1963, a mudança de direção da Capes e do País. Criada como Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por Anísio Teixeira tinha como objetivo assegurar



a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades daquele Brasil desenvolvimentista. Nas palavras de Córdova, neste período “a Capes era um fórum permanente de reflexão sobre as políticas educacionais”.

Passando para o momento político e histórico entre 1964 e 1973, o volume dois *Uma Longa Jornada Noite Adentro*, apresenta três momentos da Capes: primeiro quando passa de Campanha para Coordenação e projeta-se para o exterior com mais força construindo as Casas do Brasil em Paris, Londres e Madri funcionando como residências universitárias; depois sobre os aspectos institucionais de criação do Conselho Deliberativo e a Reforma Universitária; e por último, a modernização administrativa e a reconquista do seu espaço institucional.

O terceiro volume *Expansão, Fortalecimento e Extinção*, (1974-1990) a partir dos trabalhos da Capes, o Brasil tem o seu 1º Plano Nacional de Pós-Graduação, um Conselho Nacional de Pós-Graduação e a avaliação da Pós-Graduação. Nesse período sua sede foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília em 1974.

Por fim, o quarto volume com o título: *Extinção, Restauração e Globalização*, traz a história da Capes dos



anos de 1990 até o final do século XX. Córdova debate sobre o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade dentro da retórica da gestão por eficiência da nova gestão pública com a finalidade de inserir o Brasil no contexto das economias mais desenvolvidas. Ao final, Córdova relata a entrevista que realizou com o Dr. Almir de Castro, o qual foi o braço direito de Anísio Teixeira na construção dessa instituição que fortalece a educação superior brasileira: a Capes.


Boa leitura!
Os organizadores.





Contexto Histórico-Político

Esta quarta parte desenvolverá o percurso da Capes a partir do ano de 1990 até a virada do milênio. Serão os últimos onze anos. Este foi inicialmente um período conturbado, que começa com a extinção da Capes, segue sua restauração e, desde então, suas seguidas reestruturações e algumas atualizações programáticas. O período começa com a ascensão de Fernando Collor de Mello à Presidência da República e, com ele, a adoção do figurino neoliberal como paradigma de governo, de reforma administrativa do Estado e de revisão do próprio papel do Estado na sociedade. Este período marca a recepção do ideário neoliberal e a abertura decidida do País aos ventos da globalização. Com o impedimento do Presidente Fernando Collor em setembro de 1992, assume a Presidência da República o Vice-Presidente Itamar Franco, que governará



até 31 de dezembro de 1994, quando passa o governo do País ao Presidente Fernando Henrique Cardoso. Este governará de 1995 a 1998 num primeiro mandato. Mas, tendo conseguido aprovar pelo Congresso o estatuto da reeleição, se beneficiará dessa possibilidade, obtendo então um segundo mandato, iniciado em 1º de janeiro de 1999, com término em 31 de dezembro de 2002. É este o período que se apresentará a seguir.


Trataremos do contexto sócio-político-institucional no qual a sociedade se movimenta, tendo o governo como ator institucional fundamental, e ao qual as políticas públicas tratam de se ajustar.

As vagas coloridas, qualidade e produtividade

A recenticidade dos fatos quase dispensa rememorá-los. Entretanto, alguns elementos precisam ser evocados, indispensáveis que são para a adequada compreensão e interpretação da ação da Capes, superado o episódio de sua extinção e iniciado o processo de restauração institucional e ajuste político-programático¹.

¹ A referência do autor é do início dos anos de 1990 quando iniciou a escrita desse texto (Nota dos Organizadores - N.O.).

Inicialmente cabe destacar a crise do Estado brasileiro. Esta crise vinha (ou vem) de longe. Politicamente, ela vem de 1964, pelo menos em sua fase mais crítica, e aqui se entende no sentido de inadequada articulação entre o Estado e a sociedade. Pressionado pelas demandas sociais dos excluídos, por um lado, e pelos ditames da acumulação capitalista de outro, o Estado brasileiro se fez cada vez mais autoritário, ditatorial, ao tempo em que, inicialmente, ampliava as condições de acumulação e crescimento econômico, buscando assegurar, dessa forma, um mínimo de legitimidade. O fim do milagre, os sucessivos choques do petróleo, a crise resultante do excessivo endividamento a taxas de juros móveis, vão resultar no amplo e profundo conflito distributivo que vai outra vez acelerar o processo inflacionário, agravando o quadro social e político. A crise solapa as tênues bases de legitimidade do regime militar, mas este ainda tem fôlego para sustentar uma estratégia negociada de afastamento do poder, protelando a realização do anseio nacional por eleições democráticas, diretas. O desfecho das eleições indiretas é trágico: a morte de Tancredo Neves, o avalista pessoal da transição e o mago das articulações, ao tempo em que faz a nação viver momentos de tragédia grega, deixa a Presidência da República em mãos de José Sarney, político experiente, mas representante legítimo e autêntico das elites politicamente conservadoras. Será politicamente um governo “de transição”, sem a força, a lucidez e a determinação para enfrentar os problemas de modernização do País. Enquanto isso, agravam-se os problemas sociais, o processo




de exclusão social se acentua, multiplicando-se o número dos “descamisados”, ao tempo em que profundas mudanças acontecem na economia. Esta aprofunda, simultaneamente, os processos de globalização, de mutação tecnológica de processos e de produtos, de construção de hegemonia do capital financeiro e especulativo. Diante deste quadro, uma grande inquietação se formava: urgia o fim ao marasmo. Uma análise da literatura produzida nos meios acadêmicos e científicos dá conta de como tudo isso repercutia em seu seio. E não é por acaso que o Plano de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT) acontece, e o faz elegendo algumas áreas e não outras. E não foi à toa que o Plano de Metas, anexo ao III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) definiu como prioritárias aquelas especialidades, e não outras. Havia uma consciência, aguda e perspicaz, das mutações na esfera da tecnologia, de suas implicações para a economia e de suas consequências para a questão social, cuja “dívida”, isto é, cujo acúmulo de deficiências e carências, colocava o País em vergonhoso lugar no *ranking* mundial, em flagrante contraste com o tamanho de sua economia, oscilando entre o oitavo e o novo lugar no *ranking*. Na verdade nós nos deparamos com uma atualização do mesmo quadro que, em sua dimensão econômico-tecnológica, era prenunciado em 1951, quando da criação da Capes, e que veio sendo periodicamente atualizado, como, por exemplo, no I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) do início dos anos de 1970.



É nesse contexto, atualizado, de inserção competitiva e subalterna no contexto da economia internacionalizada, que se vai realizar, em 1989, a primeira eleição direta para Presidente da República desde 1960. E esta eleição, que polarizou a nação entre uma proposta tipicamente socialdemocrata encabeçada por um ex-metalúrgico, e uma proposta neoconservadora encabeçada por um herdeiro das elites tradicionais, vai ser vencida por este último, inclusive com o auxílio de recursos absolutamente desprovido do menor sentido ético. O que trará consequências inesperadas.

Quanto ao que mais de perto interessa a este trabalho, cabe destacar alguns pontos. O primeiro deles se refere ao papel e dimensão do Estado. O Estado capitalista, ensina Claus Offe (1984), vive amarrado à situação contraditória de constituir seus governos a partir do voto universal (sistema no qual o voto dos excluídos, como no caso brasileiro, é tão mais decisivo quanto maior é esta parcela da população) e precisar financiar suas atividades (que mantêm sua legitimidade) com os recursos controlados pelo capital. E se tudo corre bastante bem em períodos de expansão da economia, quando se produz um excedente e com ele se financiam as políticas sociais, tudo se complica em períodos de crise e recessão, no qual o cobertor encurta e o conflito redistributivo se agrava. No caso brasileiro a situação se tornou muito mais grave porquanto o Estado vinha sendo, ostensivamente, apropriado



pela elite econômica de formas múltiplas, privatizando-o. Por outro lado, para exercer na economia brasileira seu papel de mentor do desenvolvimento econômico, a partir dos investimentos básicos indispensáveis à construção de uma certa autossuficiência econômica da nação e da acumulação dos grupos privados (processo do qual o governo Geisel terá sido talvez o último exemplar bem sucedido), e da manutenção ou criação das condições sociais internas indispensáveis à produção capitalista, o Estado brasileiro “passou a atuar internamente ao sistema de produção para organizar a acumulação, tornando-se, ao mesmo tempo, promotor e ator da industrialização” (MARTINS, 1985, p.32).

E é nesta linha de análise que é preciso situar a Capes. Como visto no primeiro volume desta série, ela foi constituída no início dos anos de 1950, num momento em que o Estado tomava múltiplas iniciativas na esfera econômica, tais como no campo da siderurgia, do petróleo, e ajudava a constituir, como agente diretamente produtivo, o sistema industrial brasileiro. Nesse mesmo movimento criava e reproduzia uma burocracia que, dotando-se de interesses próprios, ampliavam o intervencionismo estatal.

O momento de crise que viveu a economia no final dos anos de 1980, a gravidade aumentada da crise social, colocaram na berlinda este Estado que, no Brasil, na expressão



de Martins, (1985, p. 34), historicamente tendeu a “recobrir” a ação das classes dirigentes enquanto agente histórico de mudança social, ao tempo em que se interpunha entre as classes, dominantes e subordinadas, enquanto mediador dos conflitos existentes entre elas. É preciso levar em consideração que este papel mediador se afigura tão mais importante no novo estágio vivido pelo país do que no período anterior, onde a repressão explícita não pedia licença para agir, e quando o crescimento da economia provia recursos para as políticas sociais compensatórias.

Tratava-se, por uma parte, de assegurar o controle do Estado para assegurar a manutenção da assimetria de poder entre as classes que o “atravessam”. Ao mesmo tempo, é importante ocupar o Estado para “desmontá-lo” a partir de dentro, eis que seu “aparelho” se expandira, se constituíra numa “técnico-burocracia” a ser financiada por recursos agora cada vez mais escassos, em plena crise de adaptação a uma economia globalizada. Por outro lado, era preciso lembrar o princípio de realidade segundo o qual o poder político, ou governamental, depende indiretamente do volume da arrecadação privada, de onde se originam, pela via fiscal ou outras vias, os recursos materiais de que ele dispõe.

Nesse contexto, o interesse de um governante pragmático consistirá exatamente em criar as condições para o processo



de acumulação privada, na expectativa de garantir a geração dos recursos que assegurarão, na outra ponta, e no momento seguinte, seu poder e sua legitimidade. Eis um aspecto por onde, desde logo, se colocará a questão do “tamanho do Estado” e as propostas de Estado mínimo que chegam com força ao Brasil com o Presidente recém-eleito.


À primeira vista, o principal determinante da extinção temporária da Capes tem a ver, então, com a política de diminuir o tamanho do Estado, tornando-o mais leve e ágil, ou, mais precisamente, menos dispendioso. Certamente não terá sido este o principal argumento, porquanto, como tem sido observado ao longo da história da Capes, ela sempre foi, desde o início uma organização “mínima” desde o ponto de vista dos gastos administrativos e com pessoal. Mas ela certamente se transformou num órgão «máximo» pela efetividade das políticas dentro dela formuladas, e com muito mais propriedade a partir do momento em que estas são pautadas pelo processo de avaliação, cujos resultados orientam não apenas as suas ações, mas, aos poucos, em boa medida as das demais agências e das próprias Universidades.² A Capes, neste particular, se

² Além da Capes, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep também foi extinto pelo governo Collor e da mesma forma que a Capes teve o suporte da comunidade acadêmica para a reversão dessa medida. A Capes foi extinta pela Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990. A MP foi convertida na Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990, a qual também extinguiu o Inep (Art. 23, inciso II). A Capes é recriada dois meses depois, como fundação pelo Decreto nº 524, de 19 de maio de 1992 como fundação. (N.O.). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8028.htm e https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0524.htm

constituíra exatamente numa espécie de “modelo” ideal de organização pública: pequena, barata (até demais) e altamente eficaz no cumprimento de seus objetivos e finalidades.

A nova política, então, voltava-se para “diminuir” o tamanho (financeiro) do Estado e, concomitantemente, aumentar sua “eficiência” e efetividade, conseguindo maiores e melhores resultados com custos cada vez menores. Tal será a cantilena incessantemente ouvida ao longo do período e, desde então, até o presente.

Menos que entender um processo de reforma do Estado como transformação das suas relações com a sociedade, tomada no seu conjunto e em seus diferentes segmentos, já agora apresentando segmentos “articulados” e, pois, alterando em boa medida o quadro tradicional de “desarticulação social”, proposto há tempos por Touraine e adotado por Martins (1985), o que se tem em mente, de fato, não ultrapassa uma proposta de desmonte do aparelho estatal. E, superada esta fase, com todas as extinções, demissões e o terrorismo trabalhista desencadeado no setor público, ao que resta desse “aparelho” se propõe uma outra onda “racionalizadora”, dessas, tão recorrentes no setor público. Apenas ela chega, agora, num outro contexto, que é o contexto de globalização da economia, processo que, praticamente arrebentando com as fronteiras econômicas entre as nações, desencadeia um outra



onda de competitividade na qual, para sobreviver, é preciso ter, simultaneamente preços menores e qualidade cada vez maior dos produtos.

Neste contexto, o governo federal cria o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP). Este programa traz uma filosofia que impregnará a gestão do setor público numa dupla dimensão: numa dimensão interna, voltada para elevar a eficiência (menores custos e maior qualidade) de seus serviços (para tanto modernizando-se tecnologicamente), e numa dimensão externa, cuidando para desenvolver ações de fomento orientadas para a transformação e modernização da economia segundo os novos ditames. Vale registrar alguns elementos desse programa. Ao lançar o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP), em 7 de novembro de 1990³, o então Presidente da República expressou, entre outras, as seguintes proposições:

“As ações no campo do desenvolvimento industrial realizam uma estratégia fundamental: a reestruturação da indústria brasileira baseada na criação de um ambiente de maior competição no

³O programa foi lançado pelo então Presidente da República Fernando Collor de Melo e na mesma ocasião foi instituído o Comitê Nacional da Qualidade e Produtividade pelo Decreto nº 99.675, de 07 de novembro de 1990. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99675.htm. (N.O.).

O comitê era responsável pela administração do programa e presidido pelo Secretário-Geral da Presidência da República, Marcos Coimbra. In: SALGADO, Valeria A.B. PBQP. *A implantação do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade na administração pública*. Brasília, DF: Secretaria-Executiva do Subcomitê Setorial da Administração Pública do PBQP. 1995. (N.O.).

País. A competição sadia é condição vital para uma economia de mercado contemporânea” (BRASIL, 1990, p.5).

O trecho acima contém a senha do que se compreendia, então, pela “*verdadeira transformação nacional*”: liberação das importações e dos preços, desregulamentação e privatização. Ao Estado, contraditoriamente com o discurso neoliberal e desestatizante, competia um papel importante:


“O livre funcionamento das forças de mercado não é suficiente para que a indústria nacional se torne competitiva. É necessária a atuação do Governo, promovendo e incentivando a busca da qualidade, da produtividade, da capacidade de inovação. Esta atuação governamental é imprescindível. A revolução científica e tecnológica e a adoção de novos métodos de gestão, em curso no mundo desenvolvido, eliminam definitivamente as vantagens comparativas do passado, que estavam associadas a matérias-primas, energia e mão-de-obra baratas. O novo paradigma econômico internacional tem como referência a informação e o conhecimento, e não é por outro motivo que a cada dia é mais difícil o acesso às tecnologias de ponta” (BRASIL, 1990, p.5).

O Presidente menciona, na oportunidade, o lançamento já realizado, anteriormente. Em setembro daquele ano fora lançado pelo Presidente da República, Fernando Collor de Melo, o Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria Brasileira, cujo sentido essencial consiste em

estimular a indispensável cooperação entre a indústria e o setor de ciência e tecnologia.

Segundo o discurso presidencial, o governo vinha fazendo sua parte: criação de modernas linhas de financiamento, simplificação e maior transparência aos processos de averbação de contratos de transferência de tecnologia, demonstrações práticas de que a tecnologia era prioridade nacional, ampliação dos recursos para a Secretaria Nacional de Ciência e Tecnologia no Plano Plurianual enviado ao Congresso Nacional. O que se esperava do então PBQP era que ele influenciasse, decisivamente, na *“reestruturação competitiva da indústria nacional”*, e provocasse um *“choque de eficiência e qualidade em todo o ambiente econômico nacional”*.

O programa era apresentado como *“concebido de acordo com o que há de mais atual no campo da qualidade e da produtividade”* e previa ações para conscientização e motivação dos dirigentes empresariais, trabalhadores e consumidores, a promoção o desenvolvimento de recursos humanos, a modernização da infraestrutura tecnológica, o aprimoramento da articulação institucional entre o Estado, a indústria e o setor de ciência e tecnologia. Mas, *“coerentemente com o novo papel do Estado”*, caberia ao governo *“o papel de catalisador, mobilizador e articulador”*, sendo a operacionalização de



responsabilidade prioritária da iniciativa privada, que arcaria com a maior parte dos recursos financeiros necessários. Na oportunidade instalava-se um Comitê Nacional da Qualidade e Produtividade, para cuidar da estratégia geral do programa, estando nele representantes do governo e empresários. Não obstante, o discurso reconhecia que

“Os novos métodos de gestão induzem novas relações entre capital e trabalho. A participação dos trabalhadores nas discussões técnicas e no planejamento geral, bem como sua participação no lucro das empresas, são fatores cruciais no trabalho de aprimoramento da qualidade e da produtividade» (BRASIL, 1990, p. 6).

Neste momento, a educação também é lembrada:

“A educação é fator fundamental para o sucesso dos programas de capacitação tecnológica, bem como de todas as reformas econômicas que estamos empreendendo [...] A revolução educacional no Brasil é urgente, e nós vamos fazê-la” (BRASIL, 1990, p. 6).

O discurso presidencial termina com um apelo a que todos os órgãos da administração pública, particularmente as empresas estatais, se engajassem no PBQP, *“desenvolvendo ações e programas específicos”* e que se divulgassem e se implementassem, de imediato, *“os conceitos e técnicas aplicáveis às mais diferentes atividades, e que hoje representam*



o consenso internacional sobre sistemas de qualidade". Para o presidente, então no seu primeiro ano de governo, *"todos os anos, todos os meses, todos os dias devem ter a qualidade e produtividade como meta prioritária"*, pois pretendia-se, já no ano seguinte, *"dar um salto definitivo, inaugurando um movimento irreversível na direção da modernidade"*. Nos termos da fala presidencial, por esse caminho estar-se-iam *"construindo [...] as fundações da economia moderna, que voltará a crescer de forma sustentada, com distribuição de renda e justiça social"*.

O momento estava dominado pela preocupação com a questão da transformação da economia. A introdução do documento básico do programa é taxativa:

"A inserção do Brasil no contexto das economias mais desenvolvidas é função da capacidade de modernização da indústria, ao lado de profundas transformações de ordem interna que contemplem, entre outros aspectos, a redução da participação do Estado na atividade produtiva, um amplo processo de desregulamentação da economia e também a busca de uma maior eficiência do aparelho governamental" (BRASIL, 1990, p. 3).


Esta modernização industrial, fator chave da modernização, implicava na adoção de novos métodos de gerenciamento da produção e de gestão tecnológica nas empresas, bem como dependia da capacidade de absorção



de novas tecnologias. Racionalização, modernização, competitividade eram considerados os grandes desafios da economia. E a filosofia orientadora se baseava nos conceitos de Qualidade e da Produtividade, de cuja aplicação “*por todos os segmentos de uma empresa*”, numa mesma postura e num mesmo compromisso, em todas as fases do processo, asseguraria “*produtos e serviços com desempenho, preço e disponibilidade adequados e totalmente orientados para as aspirações do mercado*” (BRASIL, 1990, p.3).

Tal como nos primórdios do processo de industrialização brasileira, na fase de industrialização restringida, mas sobretudo na fase de industrialização acelerada iniciada no segundo governo Vargas, quando o CNPq e a Capes foram criados, a industrialização visava “*atuar na ampliação e melhoria dos grupos profissionais da alta categoria, considerados necessários à elevação da produtividade e expansão econômica*» (DRAIBE, 1985, p. 220). O processo agora se atualiza:

“As linhas de ação a serem observadas pelo Programa são parte integrante da Política Industrial e de Comércio Exterior, guardando unidade e coerência com seus mecanismos e instrumentos, de forma articulada com a Política Científica e Tecnológica e demais políticas intervenientes” (BRASIL, 1990, p. 3).



Trata-se de um programa abrangente:

“[...] a Política Industrial e de Comércio Exterior apresenta um conjunto de instrumentos que serão utilizados, de modo seletivo, na complementação dos recursos dos vários agentes econômicos e, eventualmente, dos organismos governamentais envolvidos no aprimoramento da infraestrutura tecnológica e demais externalidades. Subsidiariamente, o PBQP poderá ser a referência para a reorientação de programas, projetos e atividades governamentais” (BRASIL, 1990, p. 3).

A orientação estratégica do programa seria dada por um Comitê Nacional, presidido pelo Secretário Nacional da Presidência da República, e integrado pelo Secretário da Ciência e Tecnologia, pelo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, pelo Secretário Executivo do então Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento, pelo Presidente do Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial do Ministério da Justiça e três representantes da classe produtora. A Secretaria Executiva do Comitê funcionaria na Assessoria para Assuntos Econômicos da Subsecretaria Geral da Presidência da República.

A Capes, (juntamente com o CNPq, a Senesu, a Senet, o Sebrae, o Senai, o Instituto de Engenharia de São Paulo, a ABRH e a ANPEI) foi indicada para compor o subcomitê geral III, responsável pelo subprograma geral voltado à

capacitação de recursos humanos, cujo objetivo era “*promover a formação e a capacitação de pessoal, em áreas de interesse para a qualidade e produtividade*” (BRASIL, 1990, p.18), e cujas estratégias e ações visariam

“promover a introdução de programas de qualidade e produtividade nos sistemas formal e informal de ensino; promover o treinamento e capacitação de pessoal [...] com vistas à formação de uma base de multiplicadores; apoiar programas de pós-graduação no País e no exterior, nas áreas de interesse para a qualidade e produtividade, levanta(ndo) e avalia(ndo) as experiências nacionais e internacionais em pós-graduação em qualidade e produtividade, com vistas à sua ampliação e extensão, apoiar a introdução de disciplinas específicas da qualidade e produtividade na pós-graduação, organizar cursos de especialização, apoiar a formação de doutores e mestres em universidades estrangeiras, estabelecer mecanismos de estímulo à interação entre empresa, universidade e centros de pesquisa para a realização de pesquisas em áreas de interesse da qualidade e produtividade” e, finalmente, “estabelecer e adequar mecanismos para a concessão de bolsas e auxílios para pessoal de empresas, entidades técnicas, entidades de classe e associações profissionais para atividades de pesquisa, em áreas de interesse da qualidade e produtividade”.

Uma outra linha de ação seria dada pela promoção da integração entre empresas, universidades, escolas técnicas e centros de pesquisa e desenvolvimento, com vistas à criação de programas e atividades de estágios de estudantes



e professores em empresas de reciclagem de profissionais e de aperfeiçoamento de currículos (BRASIL, 1990, p. 18-20). Por outro lado, um conjunto de subprogramas setoriais era criado com o objetivo de enfrentar os problemas de qualidade e produtividade nos diferentes ambientes de trabalho: nos complexos industriais, na administração pública ,e nos diferentes setores da economia. O grande objetivo era *“atingir padrões internacionais de qualidade e produtividade”* (BRASIL, 1990, p.28).

Os elementos trazidos à tona são oportunos para compreender o contexto no qual a Capes foi extinta, logo a seguir, restaurada, reestruturada e atualizada suas políticas e seus programas.



As plumagens tucanas (ou sociais-liberais) na sociedade da informação

A década de 1990 do século XX será marcada pela presença, no cenário político brasileiro, de um partido político nascido em julho de 1988, e cujo programa foi divulgado em outubro do mesmo ano. O Brasil vivia o término dos trabalhos de elaboração da nova Constituição e uma nova etapa para a democracia se anunciava. Foi neste quadro, e neste clima, que surgiu a nova agremiação. Quais bandeiras trazia e quais são de interesse neste trabalho? Ele propunha mudança, reconhecia o refluxo da onda de esperança que varreu o Brasil, pois a Nova República envelhecera precocemente.

Propunha-se, então, a retomada do desenvolvimento, o início de reformas inadiáveis, o prosseguimento na construção da democracia. Os novos atores proclamam que recolhendo a



herança democrática do liberalismo, não partilham a crença cega no automatismo das forças de mercado, de sorte que não pretendem tolher a ação reguladora do Estado onde ela for necessária para estimular a produção e contribuir para o bem estar, desde que a ação estatal seja controlada pela sociedade e não guiada pelo interesse corporativo da burocracia ou pela vocação cartorial de grupos privados. Nas suas diretrizes programáticas afirmam a democracia como valor fundamental, uma democracia moderna, participativa e pluralista, afeita ao diálogo, com conteúdo social, comprometida com a superação das desigualdades. A justiça social é apresentada como a meta do desenvolvimento. A miséria ainda presente sendo considerada, mais do que injusta, indecente. Daí a preocupação com a expansão das oportunidades de trabalho e de emprego produtivo, políticas de desenvolvimento regional, com a melhoria das condições de trabalho e de remuneração do trabalhador e dos aposentados.

Nesse quadro se situa a proposta para a educação e a cultura. Afirma-se a expansão do ensino público e do cumprimento do princípio segundo o qual a educação é direito de todos e dever do Estado. Preconiza ainda a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática do ensino e a valorização dos educadores como metas da política educacional. Finalmente, se propõe a defender a autonomia da universidade, tendo em vista sua contribuição

para o desenvolvimento econômico, tecnológico e cultural do País. E reitera a necessidade de um crescimento econômico rápido e sustentado para erradicar a miséria e diminuir as desigualdades. Para tanto, seriam importantes os investimentos, a tecnologia moderna, a eficiência na utilização dos recursos seguida da competitividade e da garantia da propriedade privada dos meios de produção, na medida em que atenda ao princípio de sua função social e se harmonize com a valorização do trabalho e do trabalhador.

Além disso, a busca da inovação tecnológica e da eficiência aponta para a integração soberana ao sistema econômico internacional: soberania, deve significar a capacidade de decidir sobre o modo como se dará a integração à economia mundial. E mais, a soberania exige a definição das prioridades nacionais em matéria de desenvolvimento industrial, científico e tecnológico. Considerando, então, as escassas possibilidades de captação de recursos externos no futuro imediato e o fato de estar com a capacidade de poupança interna deprimida, impunha-se ser altamente seletivo nos investimentos em pesquisa e nos recursos humanos e na absorção de tecnologias do exterior.


E após abordar os desafios da inflação e da dívida externa, chega à reforma do Estado. Para os signatários no programa do novo partido propõem uma ampla reforma



do setor público, caracterizada, entre outras medidas, pelo combate ao clientelismo, a ociosidade, a duplicação de órgãos e funções, as distorções salariais, e com valorização da eficiência, a observância estrita do princípio do concurso público e de critérios objetivos de promoção, a hierarquização racional de funções e salários, como caminho de restabelecer a dignidade do servidor público. Apresenta-se desta forma, a proposta de descentralização de recursos, funções e encargos da União para os estados e municípios e uma reestruturação profunda da máquina estatal, realizando uma gestão efetivamente pública, ou seja, aberta ao controle da sociedade.

A esfera pública haveria de obedecer a padrões rigorosos de eficiência na sua gestão corrente, livres do empreguismo e do desperdício, e a critérios de estrito interesse público, democraticamente definidos nos seus planos de expansão.

Certamente foi dentro de tal espírito que Fernando Henrique Cardoso chegou à Presidência da República e será dentro de tal espírito que será atualizada a gestão administrativa do aparelho estatal. E com a reeleição a agenda será atualizada. O programa do candidato apresenta um conjunto de objetivos. Dentro do segundo objetivo, situam-se as propostas relativas ao conhecimento, à qualificação profissional e à melhoria do perfil educacional. E inicia abordando a ciência e a tecnologia de ponta.



Afirma, no particular, o papel estratégico para o projeto de desenvolvimento do País e da expansão dos investimentos em ciência e tecnologia. A competitividade das empresas, a geração de empregos e o aumento das exportações, dependem da inovação, ou seja, de novos processos, produtos e serviços. Sendo ao mesmo tempo um balanço da gestão anterior, o documento afirma que

“[...] a estabilidade (monetária) permitiram não apenas que o setor privado brasileiro retomasse os investimentos em pesquisa e desenvolvimento, mas também que se ampliasse o apoio governamental, com aporte maior de recursos, internos e externos, sobretudo aos centros de excelência na área e aos projetos de desenvolvimento científico e tecnológico [...]” (CARDOSO, 2008, p. 58).


Tendo-se consolidado *“a infraestrutura de pesquisa em importantes setores”, “a formação de recursos humanos para a ciência e a tecnologia (foi) prosseguido com qualidade e continuidade”,* graças à expansão dos cursos de pós-graduação. Essa formação do pesquisador nacional teria, também, sido favorecida, antecipando seu ciclo, com o *“crescimento notável nas bolsas de iniciação científica”* na graduação (CARDOSO, 2008, p. 58).

O documento ressalta as nossas grandes conquistas: cresceu a presença brasileira na ciência mundial, estando o País *“no clube dos vinte países que mais publicam artigos científicos*



em revistas especializadas de circulação internacional”, dispõe de instituições de pesquisa “*à altura do que há de mais moderno no mundo*”, apresenta importantes desenvolvimentos na área nuclear, no campo aeroespacial, “*é o único país emergente a participar da construção da Estação Espacial Internacional*”, para o qual a indústria nacional dará importante contribuição produzindo uma dezena de componentes, a indústria aeronáutica “*vem também ampliando sua presença nos mercados interno e externo de jatos comerciais de médio porte*” (CARDOSO, 2008, p. 58-59). Daí a intenção declarada para os quatro anos foram as seguintes:

1) *Expandir os investimentos em pesquisa e desenvolvimento*


- *elevando para 2% do PIB os dispêndios em ciência e tecnologia (com ampliação expressiva da parcela correspondente ao setor privado);*
 - *recuperando e ampliar a capacidade de fomento do sistema nacional de ciência e tecnologia;*
 - *promovendo a integração das agências federais de apoio ao desenvolvimento científico tecnológico e de pesquisa entre si e com as secretarias e fundações estaduais de amparo à pesquisa;*
 - *estimulando a expansão das atividades empresariais em pesquisa e desenvolvimento e sua articulação com os órgãos federais e estaduais de apoio ao setor; ao mesmo tempo,*
 - *estimulando a integração das atividades de pesquisa –*
- 

universidades, centros de pesquisa e laboratórios – com as empresas, sobretudo as micro, pequenas e médias.

2) *Fortalecer o planejamento e a gestão em ciência e tecnologia*

- *criando um ambiente permanente de prospecção, com a finalidade de integrar a gestão de ciência e tecnologia, seja no Brasil, seja com instituições internacionais;*
- *implantando um sistema permanente de avaliação e acompanhamento, a fim de estimular o planejamento e a eficiência na gestão, orientar as ações, revitalizar instituições e permitir investimentos estratégicos;*
- *reformulando o modelo de gestão das instituições de pesquisa e desenvolvimento, avançando na reforma do Estado, para atingir patamares crescentes de excelência e desempenho nessas organizações;*
- *articulando a ação governamental, mobilizando os ministérios para tratar de forma integrada os programas de pesquisa e as ações de ciência e tecnologia.*


3) *Definir áreas e ações estratégicas, entre elas:*

- *estimulando um grande programa de Educação para a Ciência, voltado para o ensino primário e médio [...];*
 - *consolidando os centros de excelência em saúde, educação, meio ambiente, informática e informação, ciência e engenharia de materiais, biologia molecular informacional e estrutural, agricultura e agronegócios;*
 - *na área de informática e informação, dando continuidade à expansão das redes, aumentar-lhes a velocidade,*
- 

ampliar e aprofundar as pesquisas em engenharia de redes, apoiar o desenvolvimento de softwares;

- *efetivar a participação brasileira no projeto Internet II, fortalecer a capacitação nacional em tecnologias ligadas à segurança das informações;*
- *desenvolvendo programas em áreas de tecnologia sensíveis, na área da saúde, em pesquisas sobre energias alternativas, enfatizar a pesquisa em biotecnologia, no monitoramento do meio ambiente e na promoção de pesquisas no setor da agricultura e do agronegócios;*
- *ampliar os programas de centros de excelência na Amazônia;*
- *fortalecer a articulação entre o setor aeronáutico e o espacial, para consolidar sua competitividade tecnológica e industrial;*
- *apoiar o setor de enriquecimento industrial de urânio* (CARDOSO, 2008, p. 59-60).

O programa prossegue destacando iniciativas no campo do desenvolvimento regional, estimulando as universidades e os centros de pesquisa do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a consolidar ações e iniciativas, apoiando a integração entre centros de excelência e grupos emergentes. Propõe o apoio à ciência básica e à formação de recursos humanos para a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico, neste caso intensificando o esforço para a *“formação de recursos humanos, pesquisadores, cientistas e engenheiros, por meio de apoio a três ações fundamentais: iniciação científica e tecnológica;*



doutorado e pós-doutorado no país, e centros de excelência” (CARDOSO, 2008, p. 60).

Caberia ainda estimular a formação de recursos humanos no exterior, em áreas estratégicas; fortalecer a contratação de professores visitantes com a finalidade de ampliar a capacidade do sistema, estimular grupos e aperfeiçoar a cooperação internacional; apoiar de forma permanente as áreas básicas “*por meio de ações como o programa de centros de excelência e a integração das suas redes com os laboratórios e grupos emergentes*”; estimular a absorção de recursos humanos treinador em ciência e tecnologia pelo setor privado; “*implantar a reformulação do mestrado em nível nacional e estimular a realização de mestrados profissionais em áreas relevantes*” (CARDOSO, 2008, p. 61).

Uma linha importante de ação será de fortalecer os “*centros de excelência, grupos emergentes e infraestrutura*”, informatizando as agências do sistema de ciência e tecnologia no governo federal; integrando os programas existentes (Pronex e PADCT, Grupos de Pesquisa)⁴; manter a política de apoio a centros de excelência, enfatizando a “*formação de redes de centros de pesquisa*”; apoiando os institutos nacionais especializados e as diversas instituições de pesquisa do sistema federal, notadamente as vinculadas ao Ministério de Ciência e Tecnologia (CARDOSO, 2008, p. 61).

⁴ Programa de Apoio a Núcleos de Excelência - Pronex e o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PADCT (N.O.).



Finalmente, destaca a cooperação internacional em ciência e tecnologia nas áreas básicas e de aplicações tecnológicas, na formação de redes de pesquisas internacionais e no intercâmbio de projetos e pesquisadores, além de outras iniciativas.


Quase como corolário das propostas no plano do conhecimento, da ciência e da tecnologia, surgem as proposições relativas ao ensino superior. Nesta esfera, destaca-se a ocorrência no mundo todo de

“uma extraordinária diversificação do ensino superior para adequá-lo às rápidas mudanças na expansão do conhecimento e das transformações tecnológicas e, em consequência, na produção e distribuição dos serviços” (CARDOSO, 2008, p. 62).

Daí a necessidade de as instituições e sistemas de ensino se *“reorganizarem para formar profissionais capazes de manter uma vida profissional em permanente aprendizado”* (CARDOSO, 2008, p.64).

Destaca-se a introdução de *“novas áreas do conhecimento”*, a ampliação dos *“espaços inter e multidisciplinares”*, apontando para a necessidade de novos currículos e programas de ensino e pesquisa. Reconhece que


“especialmente nos países em desenvolvimento, as instituições de ensino superior representam a principal fonte de inovação e de geração de propostas



para superar desafios do desenvolvimento social e econômico” (CARDOSO, 2008, p. 62).

E aí cabe à universidade papel de relevância, tanto no esforço de elevar o padrão tecnológico nacional como no de *“inclusão da grande parcela da população brasileira ainda mergulhada na pobreza e no atraso”* (CARDOSO, 2008, p.62).

Mas a grande crítica que se apresenta no documento em relação ao ensino superior no Brasil é sua *“rigidez”*. Cita o tradicionalismo dos modelos institucionais, o ater-se a cursos regulares, as escassas possibilidades de transferências entre cursos ou faculdades, a impossibilidade de obter certificações parciais. Daí o entendimento da urgência em ampliar e diversificar o ensino superior, implementando *“novas estruturas curriculares, flexíveis, aptas a se conectar com as mudanças em curso na sociedade e que garantam um efetivo dinamismo ao aprendizado”* (CARDOSO, 2008, p. 63). E a ideia de criação de cursos pós-médio, cursos sequenciais ou modulados, com certificação intermediária, permitindo *“uma expansão substancial da oferta, a um custo adicional razoável”* e podendo atender a *“demandas específicas de um mercado de trabalho em permanente mutação”*. E advém a conclusão: *“De qualquer modo, a universidade de pesquisa não pode ser o único modelo para todo o sistema”* (CARDOSO, 2008, p. 63). Por que isso? E o documento mesmo responde:

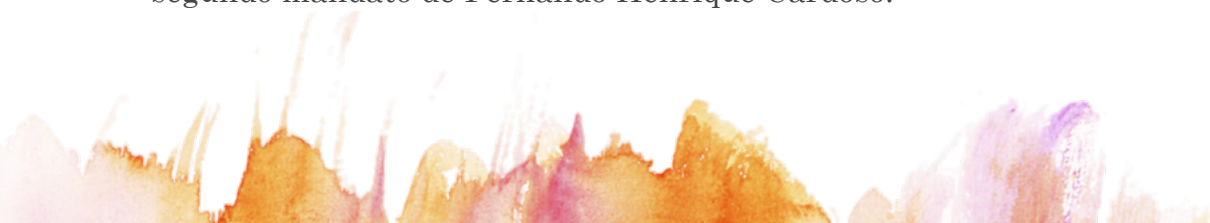


“Sobretudo porque parcela significativa da expansão necessária será absorvida por instituições, públicas ou privadas, ainda sem condições de se caracterizarem como tal. O papel do setor privado no processo de expansão do sistema implicará uma clara definição das relações do Estado e das instituições públicas com as entidades privadas de ensino superior, assegurando-se a complementaridade de ambos os segmentos na implementação da política pública para o setor” (CARDOSO, 2008, p. 63).

Mas, de qualquer forma, declara que

“especial atenção será dada ao aprimoramento do sistema público federal de ensino superior, que deverá assumir papel crescentemente estratégico no sistema universitário brasileiro, destacando-se pela excelência acadêmica, produtividade científica, formação de docentes e pesquisadores em nível de pós-graduação e oferta de serviços de extensão à comunidade” (CARDOSO, 2008, p. 63).

O aumento da produtividade em todas as áreas, a ampliação do número de vagas sobretudo em cursos noturnos, a expansão e diversificação dos programas de pós-graduação, o fortalecimento das ações de fomento à pesquisa científica e tecnológica, a revisão e a ampliação das ações de apoio e incentivo à pós-graduação e à pesquisa. Todas as ações sempre em colaboração com o sistema de ciência e tecnologia, eis uma bela síntese das tarefas que esperavam o ensino superior no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso.




Como não é objetivo deste trabalho analisar as proposições em si, mas explicitá-las para situar a Capes no seu contexto institucional, sócio-político-econômico, importa retornar à análise da sua evolução interna, buscando ver como foi que ela se situou neste mesmo contexto e como tudo isso irá ou não repercutir em suas ações.





A Capes: atualização pós-restauração

A década de 1990 começou difícil para a Capes. Em 15 de março daquele ano, dia da posse do novo Presidente da República, foi editada a Medida Provisória nº 150, dispondo sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e determinando outras providências. O Capítulo III, que dispunha sobre extinção e criação de órgãos e cargos, listava, no artigo 27, parágrafo primeiro, alínea d, entre as entidades a serem extintas “*no Ministério da Educação: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*”. E logo a seguir, no dia 22 de março, a Portaria nº 143 do Ministro da Educação “*mantém as atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes - no âmbito da Secretaria Nacional de Educação Superior - Senesu - nos termos do*



Decreto n° 99.180”. O decreto de 15 de março, atribuía à então criada Senesu (antiga SESu, ex-DAU, ex-DESu) as atribuições referentes ao aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, até então de responsabilidade institucional da Capes.

A decisão de extinguir a Capes, entretanto, desencadeou, tanto interna quanto externamente, uma intensa mobilização para reverter a medida, que precisava ainda ser apreciada pelo Congresso Nacional. Dentro das esferas acadêmicas e científicas houve manifestações de apoio à Capes e em defesa de sua restauração, respaldando os esforços que, dentro do órgão juridicamente extinto, mas organizacionalmente ainda vivo, realizavam os quadros dirigentes, com apoio dos demais servidores, em grande número tomados pelo pânico ante a perspectiva de demissão do serviço público. De muitas regiões do País telegramas e outras mensagens eram encaminhadas à Presidência da República pedindo a revisão da decisão. E em particular, as Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação, organizadas em entidade nacional, tomaram a iniciativa de mobilizar a opinião acadêmica e fazer pressão junto ao Ministério da Educação, destacando o equívoco da decisão e enaltecendo os méritos da Capes.

A mobilização tendo sido bem sucedida, em 12 de abril do mesmo ano, a Capes era restaurada pela Lei n° 8.028, a mesma na qual o Congresso Nacional aprovava, com modificações, a Medida Provisória editada em 15 de março. Nesta lei, no seu Capítulo II, Subseção IV, artigo 23, constam


os órgãos específicos do Ministério da Educação, figurando a Capes junto com o Conselho Federal de Educação (CFE), a Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb), a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senet), a Senesu e o Inep (este último também sendo restaurado depois de haver sido igualmente extinto). E logo a seguir, em 10 de maio, o Decreto n.º 99.244/1990, dispunha sobre a reorganização e o funcionamento dos órgãos da administração federal, no desdobramento da lei recém-aprovada, e estabelecia como competências da Capes (Art. 132):

“I. subsidiar a Secretaria Nacional de Educação Superior do Ministério da Educação na formulação da política referente à pós-graduação, pesquisa científica e tecnológica e formação de recursos humanos de nível superior;

II. elaborar a proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação, acompanhar e coordenar a sua execução, bem assim fomentar mediante a concessão de auxílios financeiros, o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior;

III. promover estudos e avaliações sobre ensino superior, necessários para a formulação da política de pós-graduação e de aperfeiçoamento de recursos humanos;

IV. fomentar atividades que direta ou indiretamente contribuam para o desenvolvimento e consolidação das Instituições de Ensino Superior;



V. conceder bolsas de estudos para a formação e aperfeiçoamento de recursos humanos de nível superior;

VI. exercer as atribuições previstas nos incisos IV a VII, e IX a XI, e XIII do artigo 1º do Decreto nº 86.816, de 5 de janeiro de 1982;

VII. manter intercâmbio e contato com outros órgãos da administração pública ou com entidades privadas, inclusive internacionais ou estrangeiras, visando à celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes relativos à pós-graduação e ao aperfeiçoamento de pessoal de nível superior” (BRASIL, 1990a).

E ainda em 8 de novembro do mesmo ano, pelo Decreto n.º 99.678, que aprovava a estrutura regimental do Ministério da Educação, no artigo 19, são reiteradas as competências da Capes, com algumas alterações, mais de nuances que de substantivo, explicitando os elementos do Decreto nº 86.816, de janeiro de 1982. Então, no inciso I, substitui “*subsidiar*” por “*assessorar*” e inclui a política referente à extensão universitária entre as preocupações do assessoramento. Por outro lado, os incisos VII a XI explicitam as competências referentes a:

“VII. promover a realização de projetos especiais e experimentos, com o objetivo de testar inovações de interesse científico-educacional;



VIII. acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação e a interação entre o ensino e a pesquisa;

IX. gerir a aplicação de recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes, nacionais e estrangeiras, destinados ao desenvolvimento da pós-graduação;

X. estimular a atividade editorial, mediante incentivo a docentes, pesquisadores e alunos, e apoiar a editoração científica nacional;


XI. promover, acompanhar e apoiar o envolvimento das instituições de ensino superior em projetos de transferência de tecnologias apropriadas às condições específicas de âmbito local e regional” (BRASIL, 1990b).

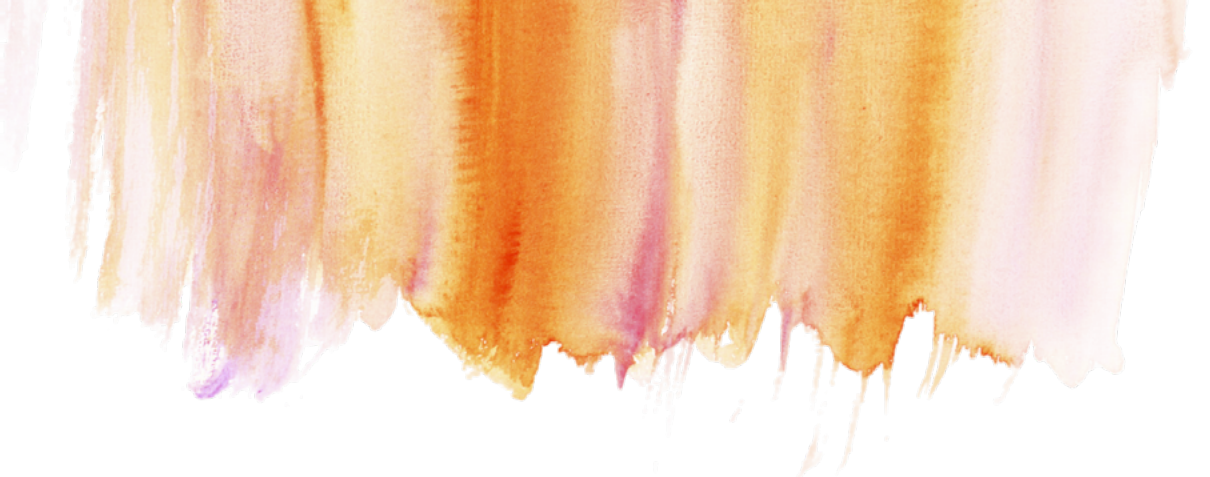
Publicado em 9 de novembro, o decreto revela, sobretudo pelo termo relativo à transferência de tecnologia, uma sintonia com o discurso presidencial de lançamento do PBQP, datado do dia 7 de novembro de 1990, portanto, de apenas dois dias antes.

A partir da extinção e restauração, por outro lado, retoma-se a bandeira de maior autonomia institucional e, assim, é retomada a ideia de transformar a Capes numa fundação, buscando realizar o que já fora um projeto de Anísio Teixeira e Almir de Castro em 1954, que Mário Werneck Lima de Alencar, sem êxito, retomara em 1966 e reiterara em 1967.

A diferença está em que, desta vez, a proposta se transformaria em realidade. Isso vai acontecer pela Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, que *“autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e dá outras providências”*.

A esta altura da história, era titular do Ministério da Educação o físico e professor José Goldemberg, tendo à frente da Senesu a antropóloga e professora Eunice Durham, que fora a Diretora responsável pela sua restauração e voltaria a ser, depois Presidente da Capes, dentro da nova estrutura, função que, no momento da criação da Fundação, eram exercidas pelo engenheiro e professor Sandoval Carneiro Júnior. Registre-se que Eunice Durham conhecia a Capes de longa data, tendo sido presidente da comissão de consultores para a área de Antropologia, no início dos anos de 1980 e, nessa condição, membro do Conselho Consultivo da Capes. E, segundo o depoimento do Prof. Ricardo Chaves de Resende Martins, cabe registrar no episódio de restauração da Capes a atuação decidida e destacada, além da Prof^a Doutora Eunice Durham, a de Ângela Maria Carvalho Santana, que fizera carreira na Capes, onde ingressara também no início da década de 1980, e viria a ser Diretora de Programas, depois de ter sido por muito tempo Coordenadora de Bolsas no País. Entre os Pró-Reitores foi decisiva a participação da Prof^a Ana Lúcia Almeida Gazzolla, Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).





O panorama da pós-graduação e sua política

Em 1990 chegavam à casa do milhar os programas de pós-graduação, entendendo-se por programas um conjunto de atividades de ensino e pesquisa desenvolvido em muitos casos simultaneamente por cursos de mestrado e de doutorado, conforme a Tabela 1. E o número de cursos se encaminhava para os 1.400. Ao longo da década seu crescimento, ou expansão”prosseguiu, ultrapassando a casa dos 2.000 cursos no final de 10 anos. E a partir de 1999 deu início aos programas profissionalizantes.




Tabela 1 - Número de programas de pós-graduação no período de 1990 a 2000

Ano	Mestrado	Doutorado	Profissionalizante	TOTAL
1990	964	450	0	1.414
1991	982	466	0	1.448
1992	1.018	502	0	1.520
1993	1.039	524	0	1.563
1994	1.119	594	0	1.713
1995	1.159	616	0	1.775
1996	1.186	629	0	1.815
1997	1.249	658	0	1.907
1998	1.291	695	0	1.986
1999	1.388	752	18	2.158
2000	1.453	821	37	2.311

Nota: A tabela do texto original do autor apresentava dados desagregados “somente mestrado”, “somente doutorado” e “mestrado e doutorado” com lacunas. A tabela foi substituída pelos organizadores com os dados consolidados na publicação *Capes, 50 anos*, inserindo os dados dos programas profissionalizantes (N.O.).

Fonte: FERREIRA; MOREIRA, 2001, p.318. Anexo 4. Tabela 1.

Ao longo de todo este período, entretanto, a Capes não se descuidou de pensar a política de pós-graduação. Em 1991 a Capes completava 40 anos, e os dirigentes organizaram um evento pra marcar a data. Nessa oportunidade foi produzido um documento que traz a análise que esses dirigentes faziam da pós-graduação brasileira, esfera de atividades da responsabilidade principal da Capes.

O documento foi intitulado *Pós-Graduação no Brasil: problemas e perspectivas*, trabalho (com a colaboração da equipe Capes) assinado por Eunice Durham⁵, Diretora Geral da Capes a partir de sua restauração, em 1990, e Divonzir Arthur Gusso⁶, que ocupava a Coordenação Geral de Avaliação. Este trabalho foi apresentado em julho de 1991, por ocasião do Seminário Internacional sobre Tendências da Pós-Graduação, realizado em Brasília nos dias 10 e 11 de julho de 1991.

Logo na introdução o texto se refere à crise sócio-econômica que se manifestava no panorama da América Latina, para asseverar que *“as imensas deficiências do nosso sistema educacional constituem, ao mesmo tempo, causa e consequência da situação em que nos encontramos. E, ainda, um entrave à sua superação”*. Situação tanto mais grave, prosseguem, quanto os novos desafios que se colocam aos sistemas educacionais de todo o mundo, nos encontram sem

⁵ Eunice Durham, antropóloga de formação e cientista política foi professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e presidente da Capes nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. Faleceu em julho de 2022 aos 90 anos. (N.O.) <http://lattes.cnpq.br/2890343748562669>

⁶ Divonzir Arthur Gusso formado em Direito e Economia foi servidor de carreira do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) por 40 anos, tendo trabalhado em grande parte na área educacional. Cedido do Ipea trouxe grande contribuição à avaliação da pós-graduação quando trabalhou entre 1990 e 1991 na Capes e posteriormente de 1991 a 1995 no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) como diretor-geral (cargo equivalente à presidente) foi responsável por reerguer o órgão após a extinção no governo Collor. Este à frente das primeiras formulações do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Faleceu em dezembro de 2014 aos 73 anos. (N.O.) https://ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3126&catid=52&Itemid=23


termos resolvido aqueles que os países desenvolvidos de há muito solucionaram: a universalização do ensino básico e a institucionalização da pesquisa científica nas universidades. E estes são, segundo o documento, justamente

“os segmentos que constituem os suportes necessários para realizar as transformações do sistema produtivo, hoje dependentes da capacidade de inovar tecnologicamente e da disponibilidade de recursos humanos altamente qualificados para produzi-las, geri-las e operá-las” (DURHAM; GUSSO, 1991).

Para os autores, a dificuldade essencial consistia em resolver, simultaneamente, os problemas da “base” e do “topo”, duas demandas igualmente urgentes e necessárias, sendo *“impossível pensar de um modo simplista, atendendo apenas a um segmento sem uma visão compreensiva das necessidades do sistema em seu conjunto”*.

A seguir o documento entra na análise da pós-graduação, afirmando:

“Neste quadro geral, a pós-graduação brasileira constitui o setor mais bem sucedido de todo o sistema e isto deve ser considerado como uma conquista a ser preservada e, exatamente por ser uma importante conquista, convém analisar as razões desse fato, assim como as potencialidades e limitações do sistema de pós-graduação para transformar o conjunto do sistema” (DURHAM; GUSSO, 1991).




O êxito, de certa forma surpreendente pelo pouco tempo de criação dessa esfera de atividades no Brasil, consiste em que, dentro de um sistema universitário marcado por severas deficiências.

“Logrou-se estabelecer, (em) curto lapso de tempo, cursos de mestrado e doutorado de bom nível em praticamente todas as áreas do conhecimento. E nesses cursos se concentra quase toda a capacidade de pesquisa que se construiu no Brasil e da qual depende a formação de pesquisadores e a qualificação de docentes” (DURHAM; GUSSO, 1991).

Por tais qualificações, apesar de se constituir num setor restrito e apesar de sua distribuição desigual entre as instituições (e entre as regiões, poder-se-ia ter acrescentado), mas com uma distribuição bastante razoável pelas diferentes áreas do conhecimento, entre as ciências básicas e as aplicadas, e entre os diferentes ramos de formação profissional, a pós-graduação *“representa o que nelas há de melhor e constitui a base necessária para seu próprio aperfeiçoamento” (DURHAM; GUSSO, 1991).*

Àquela altura, os autores se referiam a um sistema que atendia a cerca de 45 mil alunos, dos quais cerca de 26 mil com bolsas de estudo (sendo 16 mil pela Capes), titulando cerca de 6 mil profissionais por ano. E dentro de um quadro de ensino superior formado por cerca de 4.300 cursos, atendendo



a cerca de 1,5 milhão de estudantes, dos quais cerca de 230 mil concluíam os estudos cada ano. No entanto, a pós-graduação se concentrava maciçamente no setor público, o setor particular respondendo por apenas 14,0% dos alunos de mestrado e 7,4% dos alunos de doutorado, mas com uma presença acentuada nas Ciências Sociais, nas Ciências Humanas e na área de Letras e Lingüística, onde os seus mestrados representam, respectivamente, 32%: 33%; e 15,3%, e os seus doutorados, na mesma ordem, 21,2%; 27,4%; e 12,9% (DURHAM; GUSSO, 1991).

Na esfera das Ciências Exatas, das Ciências Biológicas, das Engenharias, da Saúde e das Agroindustriais, a presença do setor público beira a exclusividade. Quanto à qualidade dos cursos, tomando como base os resultados das avaliações da Capes, 77% dos mestrados, e 87,55 dos doutorados existentes eram avaliados como A e B, percentual bem superior aos 52% de 1979, doze anos. Além disso, enfatizava o documento, *“embora os critérios nela (avaliação) adotados não permitam comparações precisas com os cursos existentes no exterior, há indicações seguras de que muitos dos nossos cursos de nível “A” são internacionalmente competitivos»* (DURHAM; GUSSO, 1991, p.3).


Tratava-se, reconheciam os autores, de um inequívoco êxito de um setor do ensino universitário público (contrastando



com o aparente agravamento de uma crise profunda do conjunto do setor ao longo do período). Esse êxito é atribuído:

i) ao fato de que o sistema de pós-graduação não emergiu de um espontaneísmo acadêmico, *“mas de uma política deliberada do Estado”*.

[O documento, na seqüência, credita tais méritos ao governo militar, que numa *“decisão explícita de disciplinar e orientar o ensino superior no País”*, promoveu uma *“ampla reforma universitária”* em 1968, visando *“modernizar o ensino superior nos quadros do desenvolvimento então adotado”*. Para os autores, o que vingara *“até então»* fora um modelo de ensino superior *“concebido nos anos trinta”*, modelo dual, repartido em escolas de formação profissional à moda das Grandes Écoles francesas, e numa outra vertente inovadora inspirada nos moldes das *Research Universities* norte-americanas, modelo este que se implantara e se consolidara de forma mais ampla *“apenas”* na USP. Este *“apenas”*, não obstante, juntamente com as outras estaduais paulistas que se pautaram por um mesmo *“modelo”*, respondem por 48,7 % das matrículas e por 56,5% das titulações em nível de doutoramento, conforme os dados utilizados no mesmo documento]. Entretanto, para os autores, *“as reformas da década de sessenta podem ser vistas como medidas para eliminação dos componentes tradicionais desse modelo”* na medida em que *“exatamente um de seus pilares*



fundamentais assentava na institucionalização e consolidação das funções de pesquisa e em sua integração às funções de ensino por meio da pós-graduação” (DURHAM; GUSSO, 1991, p.5).

O texto remete, então, ao histórico Parecer nº 977, da autoria de Newton Sucupira, como o documento básico dessa institucionalização. [Mas vale lembrar que essa institucionalização só era então possível porque havia o que institucionalizar, ou seja, «normatizar», porquanto fora criado anteriormente, desde os anos de 1930 na USP e desde os anos de 1950 na esfera federal, exatamente por obra da Capes, enquanto executante de uma política federal explícita bem anterior aos governos militares e que, mesmo sem eles, buscava os seus caminhos como se depreende do texto exemplar de Durmeval Trigueiro Mendes, o último titular da DESu no governo constitucional de Goulart]. No entanto, o texto aponta outros aspectos:

ii) A criação, a ampliação e o aperfeiçoamento dos instrumentos de estímulos e controles, destacando:

a) a articulação entre a obtenção de títulos de mestre e de doutor e a ascensão na carreira docente que, associada a um amplo sistema de concessão de bolsas para capacitação docente, estimulou a demanda pelos programas em toda a primeira fase de expansão;



b) a criação de um sistema de credenciamento para convalidar o funcionamento dos cursos e os diplomas por eles oferecidos;


c) a instituição de um sistema de bolsas de estudo (no País e no exterior) e de um sistema de financiamento de pesquisas;

d) a criação e implantação de um sistema de avaliação periódica do desempenho dos cursos, articulado ao sistema de concessão das bolsas, cuja concessão ficava desde então condicionada aos resultados dessa avaliação, de sorte a utilizar o sistema existente no sentido de elevar a qualificação média do corpo docente do conjunto das universidades;

e) a instituição de um sistema de fomento que assegurava os recursos para a manutenção dos cursos e a realização de pesquisas.

Para os autores:

“Este conjunto de mecanismos de estímulo e sua articulação entre as agências responde por (alg) umas razões do êxito da pós-graduação», (porquanto) «logrou-se, pela integração desses instrumentos de incentivos a programas permanentes de formação, relativamente abrigados de injunções políticas imediatistas, uma consistência de ação que não ocorreu em nenhum outro campo da política educacional” (DURHAM; GUSSO, 1991, p. 9).



Na análise dos autores, entretanto, merece um registro especial a implantação do sistema de avaliação pelo seu caráter profundamente inovador na condução de políticas educacionais no Brasil:

“[...] ele substituiu os antigos sistemas de controle baseados em cumprimento de regulamentações formais e tentativas esporádicas de fiscalização - geralmente insatisfatórias - por aferições recorrentes de desempenho e de qualidade dos resultados» (com a conseqüência de que) os critérios adotados pela avaliação e as recomendações e os conceitos por ela emitidos sobre os cursos sinalizam, de modo claro e consistente, as direções em que eles devem seguir; e ao balizar os mecanismos de incentivos, eles efetivam uma pressão continuada para que caminhem no sentido desejado” (DURHAM; GUSSO, 1991, p.10).

O êxito da pós-graduação, segundo os autores, se deve a esta singular combinação de medidas e práticas que articulam as necessidades de formação e os incentivos a ela com uma política de apoio à manutenção dos cursos, ao investimento em infraestrutura e ao custeio das pesquisas. Situação que, naquela conjuntura, estava em boa medida abalada pela redução orçamentária das verbas de fomento e pelo contingenciamento dos recursos aprovados. Assim, nem tudo eram maravilhas. Por outro lado, era possível identificar problemas:




"Não se deve esquecer, (dizem os autores), que o desenvolvimento da pós-graduação consistiu numa série de compromissos entre os interesses e tradições dos grupos dominantes nas universidades e o projeto governamental, explicitado na legislação e nos incentivos. A pós-graduação é moldada pela ação do Estado, mas sofre deformações profundas que ora enrijecem, ora empobrecem as determinações dos planejadores" (DURHAM; GUSSO, 1991, p.11).

Os principais problemas apontados consistiam em:

- 1) Excessiva vinculação da pesquisa à pós-graduação;
- 2) Concentração dos esforços e recursos na pós-graduação *stricto sensu*, em detrimento da pós-graduação *lato sensu*;
- 3) Excessiva valorização e dimensionamento do mestrado.


Quanto ao primeiro problema, ele teria sua origem no fato de que, ainda que não fora intenção dos governantes transferir pura e simplesmente as atividades de pesquisa para a pós-graduação, aconteceu que os incentivos à pesquisa passaram a ser encaminhados por meio dela. E neste caso, grupos de pesquisadores criavam cursos de pós-graduação para não ficarem sem recursos para a pesquisa, ao tempo em que grupos de docentes criavam cursos na expectativa de poder aceder aos recursos para pesquisa. [Retoma-se praticamente o mesma avaliação de Moura Castro em 1979].



Quanto ao segundo, a interpretação é a de que ao privilegiar pós-graduação *stricto sensu*, “claramente mais valorizada pelas políticas de governo e assim objetos de incentivos específicos”, a modalidade *lato sensu* se refugiou entre as unidades de extensão universitária, sem receber recursos compatíveis com o papel que poderia (e pode) ter: atender profissionais de diferentes tipos e níveis, não necessariamente interessados na docência e na pesquisa.

O terceiro problema surgia articulado ao segundo: a excessiva valorização e dimensionamento do mestrado. De um lado, estes assumem boa parte de funções que a especialização poderia atender de forma bem mais adequada. De outro, a criação de uma regra de fato, na prática dos programas, sem qualquer apoio ou imposição normativa, legal, e que consistia em fazer dos mestrados pré-requisitos para implantação de doutoramento. E esse ângulo de visão transformava os mestrados em cursos de formação para a pesquisa autônoma, elevando excessivamente os níveis de exigência acadêmica e de duração.

Mas havia outros inconvenientes:

- 1) A pós-graduação ficara concentrada institucional e regionalmente;
 - 2) Havia séria delonga no processo de formação dos
- 

pós-graduandos (o recorrente problema do tempo médio de titulação);

3) Prosseguia inadequada a razão entre o número de alunos matriculados e o número de alunos titulados (o problema recorrente da “*eficiência*” dos programas).

A concentração mencionada se materializava no fato de que 73,2% dos alunos de pós-graduação estavam vinculados a programas localizados na região Sudeste; 12,9% na região Sul; 10% na região Nordeste, contrastando com os parques 2,8% no Centro-Oeste e 1,1% na região Norte. Entretanto, se o escopo inicial da política de pós-graduação era “*generalizar condições para qualificar todo o sistema de ensino superior e permitir uma larga capacitação para a produção e utilização da pesquisa científica e tecnológica*», isto não estaria acontecendo. Nas universidades paulistas estava o grande pólo de atração de pós-graduandos, havendo, no entanto, por outro lado, grandes dificuldades para formar e reter quadros, dificultando, conseqüentemente, a consolidação dos programas de pós-graduação e pesquisa próprios.


Quanto aos dois outros desafios, os dados citados indicavam tempo médio de 57 meses para completar o mestrado e de 66 meses para o doutorado, o que repercutiria negativamente na capacidade de os programas multiplicarem os pós-graduados. E no caso de os pós-graduandos serem



bolsistas (não são apresentados no documento dados sobre o tempo médio dos estudantes bolsistas), seria afetada negativamente a disponibilidade de recursos para atender a novos demandantes. Adicionalmente, problemas de represamento ou de evasão de alunos eram igualmente indesejáveis, por razões evidentes. Ambos os problemas colocavam um mesmo desafio: o da produtividade. E este, por sua vez, remetia à dificuldade de uma *“melhor adequação aos novos perfis de demanda”* (DURHAM; GUSSO, 1991, p.16).

A questão da demanda mereceu mais comentários dos autores. Do ponto de vista deles, os perfis da demanda teriam se tornado mais diversificados e complexos, enquanto a pós-graduação, tal como estruturada historicamente, operava muito mais em função das demandas das universidades: de qualificar docentes, de incrementar a produção de pesquisas e de melhorar a qualidade do ensino. Em outras palavras: o que se tinha em mente era *“a reprodução ampliada do quadro de docentes-investigadores universitários”*.

Neste processo, prosseguia a análise, ao empenhar na pós-graduação o pessoal mais qualificado das universidades, passa ter um distanciamento da graduação, frustrando o objetivo de dinamizar e renovar o ensino neste nível, enquanto os doutores eram absorvidos pela própria pós-graduação. Complementarmente, considerava-se como sendo um problema ainda não resolvido o da formação de profissionais



para funções e desafios extra-universitários: o mestrado ter-se-ia “*academicizado*” excessivamente, e as atividades *lato sensu* se teriam transformado em preparação para o mestrado, senão para o próprio magistério no ensino superior. Então se recolocava claramente às universidades o desafio de repensar as atividades *lato sensu*, porquanto

“[...] o acelerado processo de transformação tecnológica coloca sobre o sistema de ensino uma demanda crescente por pessoal com nível mais elevado de qualificação. Isso ocorre não apenas no sistema produtivo enquanto tal, como engloba todo o setor tecno-burocrático das indústrias, dos serviços e, inclusive, do setor público» (DURHAM; GUSSO, 1991, p.17).

E o problema era tanto maior quanto mais se considerasse, ou se assumisse, que “*a existência da pós-graduação em algumas poucas universidades públicas não influi na qualidade do ensino oferecido na maioria dos estabelecimentos (‘especialmente no setor privado’), que foram criados nestas últimas duas décadas*” (DURHAM; GUSSO, 1991, p.17).

Os autores, na ocasião, não apresentaram dados sobre o impacto da pós-graduação na titulação dos docentes universitários, notadamente da rede pública federal, possivelmente por não terem tais dados. Mas estando disponíveis pelo Sistema de Estatística da Educação (SEEC)



do Ministério da Educação e do Inep, é oportuno inseri-los aqui. Os dados sem dúvida revelam a intensidade do investimento público na formação de seus quadros, neste caso na sua rede federal, conforme se apresenta na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição comparativa do corpo docente das Instituições de Ensino Superior - Federais por titulação acadêmica para os anos de 1980, 1994, 1996, 1998 e 1999

Instituições	Ano	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Autarquias	1980	17.414	5.462	7.542	4.544	34.962
Fundações	1980	3.423	3.034	1.622	1.241	9.320
Sub-total		29.837 56,0%	8.496 16,0%	9.164 17,0%	5.785 11,0%	53.282 (100%)
IES - Federais	1994	9.445	9.929	14.899	9.147	43.420
	1996	8.003	8.417	14.802	10.132	41.354
	1998	7.767	8.303	16.371	13.170	45.611
IFES	1999	7.654 (16,4%)	7.865 (16,9%)	16.496 (35,3%)	14.651 (31,4%)	46.666 (100,%)

Nota: Atualização das fontes e da tabela com dados de 1994 e inserção dos dados de 1996 e 1998 pelos organizadores. (N.O.)

FONTE: BRASIL, 1981, p. 68 e 73. Tabelas: IES. Autarquias Corpo docente por titulação acadêmica e IES – Fundações – distribuição de docentes por titulação; BRASIL, 2000a, p. 24. Tabela 3; BRASIL, 2000b, p. 39; BRASIL, 2000c, p. 30 Tabela 2.2.; BRASIL, 1996. Tabela. 2.1.3.; BRASIL, 1995, p. 43. Tabela 2.1.6.

Como atestam os dados, no período considerado, o número de docentes das instituições de ensino superior federais

portadores apenas do diploma de graduação caiu de 56% para 16,4%, e o contingente de mestres e doutores (somados) passou de 27,9% (17,1% de mestres e 10,8% de doutores) para 66,7% (35,3% de mestres e 31,4% de doutores). No mesmo período o número de alunos atendidos por estas instituições passou de 319.856 (1980) para 442.835 na graduação, e de 22.604 (1980) para 42.364 na pós-graduação, sendo 29.337 em nível de mestrado e 13.027 em nível de doutoramento (dados de 1999) (BRASIL, 1981, p.70 e 73; BRASIL, 2000a, p. 24).

Mas retornando à análise dos então dirigentes da Capes, Durham e Gusso (1991) apontavam, a deterioração na formação dos professores do então 1º e de 2º graus (ensinos fundamental e médio), ao nível de graduação, como “*o exemplo mais completo desta deterioração*”, e, assim, “*exigindo que, a nível de pós-graduação, se promova o aperfeiçoamento necessário*”, considerando que “*solucionar estes problemas não pode aguardar a melhoria generalizada de toda a rede universitária*”.

Tendo explicitado os problemas da “*base*”, o documento se volta aos problemas do “*topo*”, ainda não resolvidos satisfatoriamente, formulados de maneira tanto quanto diversa. Tais problemas eram: a institucionalização da pesquisa nas universidades, a melhoria generalizada do nível de ensino, a formação de novos pesquisadores. Mas, aqui, o saldo do balanço é positivo, apesar de tudo:



“Pelo menos se construiu, neste período, uma base sólida de competência que, embora ainda limitada, mostra, de modo claro e animador, que temos capacidade para reproduzi-la e ampliá-la, autonomamente dentro do país, de forma a poder fazer face à nova realidade que se está delineando” (DURHAM; GUSSO, 1991, p.18).

O trabalho *Pós-Graduação no Brasil: problemas e perspectivas*, (1991), até pela sua natureza, não apresentava uma proposta de ação ou um plano de atividades. O relato das realizações do período, mais adiante, dará conta das eventuais inflexões dos programas para atender aos problemas levantados. Mas o Relatório referente ao ano de 1991, elaborado já na gestão do Prof. Dr. Sandoval Carneiro Júnior, que sucedera à Prof.^a Eunice Durham, traz como anexo uma proposta de plano de ação. E é esse documento que se vai registrar a seguir.






Um Plano de Ação

A apresentação do plano foi justificada como a retomada de uma tradição: o *“intuito de imprimir transparência à atuação da Capes”*. A versão apresentada incorpora a contribuição da comunidade acadêmica, por meio de discussões efetuadas nas reuniões do Conselho Técnico Científico da própria Capes, com os Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, com Associações Científicas, com coordenadores de cursos e, inclusive (o que foi um fato novo), com a Associação Nacional de Pós-Graduandos. Ainda na introdução fica registrado: *“comentários, críticas e sugestões por parte da comunidade constituem mecanismos necessários para a orientação da Direção da Capes na implementação e eventual correção do presente plano”* (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 47).

Após discorrer sobre a natureza e os objetivos da Capes, reiterando e retomando muitos dos elementos já apresentados ao longo deste trabalho, e particularmente abordados no



texto, então recente, de Durham e Gusso (1991), explicita-se uma concepção da Capes como uma agência que se distinguia das demais congêneres por ter logrado “*estabelecer uma associação entre incentivos, sob a forma de bolsas e fomento, e uma atividade de avaliação de desempenho*”, bem como por ter

“uma orientação de cunho nitidamente institucional: sua preocupação básica não esta(ndo) dirigida diretamente para a formação de recursos humanos, mas para a criação e consolidação de instituições, cursos e programas capazes de oferecer essa formação em alto nível, de forma autônoma e continuada” (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 48).

E considerando tais orientações adequadas e eficazes, não se propunham mudanças drásticas de sua orientação, entendendo-se necessário preservar o PICD⁷ e o Demanda Social, considerados seus dois principais programas. O documento passa, então, à enumeração e análise dos problemas que precisam ser alvo de políticas específicas, tendo em vista “*aumentar a eficácia, a eficiência, a amplitude e a área de influência dos programas existentes*” (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 49). Tais problemas, pela ordem de grandeza e complexidade segundo o documento, são:

a) A eficiência dos programas:

⁷ Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) (N.O.).

Retomam-se aqui as questões relativas ao que se considerava ser o excessivo tempo médio de titulação dos pós-graduandos e as altas taxas de evasão que, embora velhos conhecidos dos planos anteriores, prosseguiam na ordem das preocupações centrais. O problema maior era identificado nos mestrados, cujo tempo médio vinha sendo superior a quatro anos e cujas exigências acadêmicas eram consideradas bem mais elevadas do que as dos programas congêneres no exterior.


Tal grau de exigência responderia, em boa medida, pela existência e continuidade dos dois problemas indicados no documento. Embora a Capes e o CNPq houvessem reagido institucionalmente para uma solução, definindo prazos máximos das bolsas para 30 meses no mestrado e 48 no doutorado, o descompasso continuava existindo. Propunha-se, então, motivar os programas a redefinirem os objetivos e as exigências dos mestrados, realizando-se, inclusive, uma “*campanha nacional*”, envolvendo os diferentes atores do sistema de pós-graduação (aqueles citados como contribuídores do plano de ação).

Complementarmente, incentivar-se-ia a criação de doutorados a partir daqueles cursos com capacidade comprovada. Com isto se pretendia alcançar um “*ajuste no perfil*” da pós-graduação tal que, sem minimizar o mestrado, se lhe atribuisse um papel mais claro e mais próximo ao existente

em outros países, “*remetendo a formação do pesquisador*” para os cursos de doutoramento. Por outro lado, expressava-se a crença de que um estímulo à pós-graduação *lato sensu* poderia contribuir para atender boa parte da demanda dirigida aos mestrados à falta de outras alternativas (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 49-50).

b) A eficácia na alocação de recursos

Neste item se apresentava um problema novo: o já tradicional apoio à infraestrutura dos cursos de pós-graduação, dentro das verbas de fomento (que em várias oportunidades chegaram perto de 30% dos recursos orçamentários da Capes) vinha sendo reduzido a ponto de sequer alcançarem os 10% do orçamento. E isso num momento em que as próprias universidades e os institutos de pesquisa vinham tendo reduzidas as verbas de custeio e de capital. A proposta, então, era fortalecer esse tipo de auxílio institucional, para tanto incorporando parte desses custos às verbas destinadas às bolsas, sob a forma de pagamento de “*taxas acadêmicas*”, a serem quantificadas em função do número de bolsas, e justificadas como “*custo do processo de formação dos pós-graduandos*”. O montante do valor a ser repassado deveria ser equivalente ao valor de uma mensalidade de bolsa multiplicado pelo número de bolsas concedidas. O programa devia ser implantado ainda naquele ano (provavelmente em



1992, ano de elaboração do relatório referente a 1991).

c) Promoção da equidade na distribuição dos recursos

O desafio, neste tópico, era o de promover uma redistribuição do número de bolsas entre os diferentes cursos, corrigindo distorções presentes em razão de uma certa inércia histórica. Em outras palavras: no início do processo de avaliação, os cursos melhores avaliados e mais “agressivos” recebiam quotas maiores que os demais, os quais, embora tendo posteriormente subido de conceito nas avaliações, continuavam menos iguais que os primeiros. Estudava-se o estabelecimento de um número máximo de bolsas para cada curso, sem esperar por uma expansão do sistema c

d) Melhoria da qualidade do sistema

Entendendo ser indispensável prosseguir com a formação de um contingente de pessoas no exterior, preservando o intercâmbio e a riqueza que ele pode propiciar, mas considerando as dificuldades orçamentárias da Capes, propunha-se criar uma outra forma de “*doutorado no País com estágio no exterior*”. Associado ao programa conhecido como “*doutorado sanduíche*”, pelo qual alunos regularmente matriculados em doutorados no País eram estimulados a realizar estágios em universidades do exterior, propunha-se

introduzir novas modalidades de concessão de tais bolsas, de sorte a estimular o crescimento da procura e, ao mesmo tempo, aumentar os seus benefícios. De acordo com o diagnóstico do Plano de Ação,

“esse tipo de bolsa, (sanduíche) [...] apesar de suas óbvias vantagens, tem sido objeto de uma procura reduzida e seu rendimento tem sido muito desigual, não havendo um acompanhamento cuidadoso do desempenho dos bolsistas. Além do mais, a experiência passada indica que o rendimento dessas bolsas depende muito da existência de vínculos institucionais entre a instituição de origem e a de destino do bolsista” (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 53)⁸.


A nova proposta consistia em oferecer quotas de tais bolsas aos doutorados de nível A e B, dentro de uma sistemática de Demanda Social, deixando aos cursos a responsabilidade pela escolha dos candidatos. Estabelecer-se-iam, assim, vínculos institucionais entre os cursos no País e os seus congêneres no exterior, abrindo-se o programa para novas e enriquecedoras formas de intercâmbio e cooperação. À Capes competiria avaliar periodicamente o novo programa periodicamente, considerando o desempenho dos cursos e dos bolsistas. Uma outra possibilidade seria a de complementar tal intercâmbio com um programa de professores visitantes. E, por isso, far-se-ia uma avaliação e uma revisão dos programas de cooperação internacional vigentes, buscando uma orientação

⁸ Trecho inserido pelos organizadores (N.O.).

política mais eficaz, potencializando os benefícios dos acordos existentes. E, complementarmente, surgia a ideia de realizar semelhante programa de bolsas sanduíche entre instituições nacionais, incentivando a criação de grupos emergentes, aumentando a interação e a cooperação entre os cursos, internamente.

e) Diminuição das desigualdades regionais

Visando corrigir, dentro do exequível, as conhecidas disparidades regionais e facilitar a formação de quadros em áreas específicas das regiões com maiores deficiências na esfera da pós-graduação e pesquisa, propunha-se a utilização de uma proporção dos incentivos disponíveis para projetos institucionais de capacitação, dentro do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD). Desenvolver-se-iam áreas diferentes em instituições diferentes, dentro da mesma região, favorecendo a complementaridade entre elas e aumentando, numa perspectiva global, as oportunidades de formação. Uma variante dentro desse programa seria a inclusão de consórcios entre instituições diferentes para o desenvolvimento de uma mesma área do conhecimento. Tais programas poderiam ser intra ou interregionais e, sediados em uma instituição, integrariam em suas atividades a colaboração de docentes qualificados de outras unidades onde a respectiva área de conhecimento estivesse menos desenvolvida.



Complementarmente, poder-se-ia fazer uso das bolsas sanduíche no País, dentro de um programa de “*orientadores associados*”: doutores em instituições não possuidoras de pós-graduação poderiam orientar estudantes de sua região (Estado, cidade, município), mas que estivessem cursando pós-graduação em outra parte. (O que lembra a proposta “*mestrado aqui, tese acolá*”, de Moura Castro, em 1979) (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 58-60).

f) A integração da pós-graduação com os demais níveis de ensino e atendimento das demandas sociais

O plano retoma as preocupações com “*o isolamento da pós-graduação no interior das universidades*”, tema recorrente nos diferentes Planos de Pós-Graduação, para estudar suas manifestações em diferentes níveis. Quanto à sua manifestação relativamente à graduação, destinatária presumível dos benefícios da pós, mencionava-se o isolamento dos alunos e dos professores mais qualificados no último nível, sem comunicação com a graduação (docentes e discentes).

Tal fato era atribuído à concentração de todos os estímulos na pós-graduação. Para corrigir tal problema as propostas consistiam em ampliar o Programa Especial de Treinamento (PET) e seus benefícios, incluindo concessão de bolsas de mestrado para os egressos do PET e recursos

para um programa de “*professores visitantes em missões de curta duração programadas de forma recorrente*” (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 55).

Quanto aos demais níveis de ensino, considerando as necessidades da educação básica, fundamental e média (então ensino 1º e do 2º graus de ensino) e a necessidade de a pós-graduação ter um papel dinamizador nessa esfera, a proposta era a de apoiar cursos de aperfeiçoamento (retreinamento) de professores, valendo-se das diferentes modalidades da pós-graduação *lato sensu*, além da manutenção do conhecido subprograma de Educação para a Ciência (SPEC), dentro do PADCT⁹. Adicionalmente, destacava-se o papel proeminente que a pós-graduação precisava ter dentro de uma perspectiva de educação permanente, superando a valorização excessiva da pós-graduação *stricto sensu* dando-se mais ênfase à pós-graduação *lato sensu* e, de parte da Capes, orçamentando maiores recursos para essa modalidade de aperfeiçoamento.

A pós-graduação *lato sensu*, por sua vez, era também invocada como modalidade adequada para as atividades de atualização e aperfeiçoamento requeridos pelo desenvolvimento tecnológico, considerando a natureza da competição nessa esfera e a necessidade de a universidade se articular melhor com o setor produtivo. Necessidade tanto maior quanto mais

⁹ Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PADCT.

se revelava, nesse processo, a profunda imbricação entre ciência e tecnologia, diluindo-se inclusive, em boa medida, as fronteiras entre ciência pura e aplicada.

Segundo o documento, o que vinha ocorrendo nos “*países desenvolvidos*”, era uma crescente destinação de recursos para a pesquisa a partir de convênios com as indústrias, públicas e privadas, mostrando um caminho a ser explorado. Além disso, uma maior interação seria possível através da prestação de outros serviços, como cursos de extensão, de aperfeiçoamento, de atualização para o pessoal envolvido nas indústrias de alta tecnologia. Complementarmente, poderiam advir daí recursos adicionais para a universidade, tendo-se o cuidado de subordinar sua aplicação aos interesses acadêmicos. De acordo com o plano, no Brasil esse processo vinha ocorrendo, mas esbarrava em alguns problemas, destacando-se a inexistência de capacidade gerencial nas universidades para a mobilização e a otimização da capacidade de pesquisa instalada, bem como a ausência de pessoas e de organismos capacitados para estabelecer a interface entre as universidades e o setor produtivo (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 54-57).

g) A definição da atuação da Capes


Diante do quadro exposto eram redefinidas as linhas de atuação da Capes que, para alcançar maior eficiência e maior eficácia, deveria incluir duas séries de medidas. A primeira



série estaria voltada para “*uma ampliação e consolidação da participação da comunidade acadêmica na orientação política da agência*” (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p.61). Dentro dessa linha propunha-se:

- “a) Participação mais intensa do Conselho Técnico-Científico no diagnóstico dos problemas e na proposição de projetos, seja através de reuniões plenárias, seja através de grupos de trabalho;*
- b) Relacionamento mais sistemático e permanente entre a Capes e o conjunto dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, especialmente com sua representação nacional;*
- c) Abertura de canais de comunicação mais regulares com as Associações Científicas, inclusive para a formulação de diagnósticos relativos às áreas do conhecimento;*
- d) Ampliação do contacto e da discussão com a Associação Nacional de Pós-Graduandos”* (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 61)

A segunda série de medidas se referia à avaliação. Reconhecendo a importância do processo de avaliação no contexto das ações da Capes, a proposta era ampliar a avaliação em três direções:

- „a) Reforçando e ampliando o processo vigente, valendo-se das visitas de consultores para, além da avaliação de desempenho dos programas, desenvolver diagnóstico dos problemas existentes e propor medidas para resolvê-los. Isto tudo, evidentemente, «com a participação dos docentes envolvidos»;*
- 

b) Diversificando os processos de avaliação para aprofundar as análises sobre o desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento, identificando os problemas e propondo políticas específicas;
c) Utilizando o instrumento da avaliação por pares para avaliar os próprios programas da Capes”
(BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 62).

O documento termina afirmando ser possível implementar facilmente os programas e as linhas de ação propostas, levando em conta apenas os recursos disponíveis. A ampliação dos programas, esta sim requereria um aumento anual da dotação orçamentária da ordem de 15% ao ano.






Uma Nova Gestão: atualizando a atualização

Em janeiro de 1995, inaugurado o Governo de Fernando Henrique Cardoso no comando da República, assumiu o Ministério da Educação o professor e economista Paulo Renato Souza¹⁰ e a Presidência da Capes passou a ser ocupada pelo professor e cientista político Dr. Abílio Afonso Baeta Neves¹¹.

¹⁰ Um dos fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Paulo Renato Souza foi o ministro de Educação de 1995 a 2002 nas duas gestões do governo Fernando Henrique Cardoso, sendo depois de Gustavo Capanema, o ministro mais longo na pasta. Formado em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), obteve o seu mestrado na Universidade do Chile e o doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – na qual também tornou-se professor-titular de Economia. Foi secretário da Educação do Estado de São Paulo (1984–1986) no governo Franco Montoro e reitor da Universidade Estadual de Campinas (1987–1991) durante o governo Quéricia. Faleceu em 2011 aos 65 anos. https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Renato_Souza. Acesso em 20 fev. 2024. (N.O.).

¹¹ Abílio Afonso Baeta Neves foi Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes / MEC de 1995 a 2002 e 2016 a 2019. Bacharel e



Compunham ainda a diretoria o bacharel em administração e ciências contábeis, José Roberto Alves Corrêa¹², como diretor de Administração e Finanças, o professor e físico Dr. Darcy Dillenbug¹³, como Diretor de Avaliação e o professor e então mestre em educação, Ricardo Chaves de Rezende Martins¹⁴ na Diretoria de Programas (que fora coordenador

Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - 1972. Doutor em Ciência Política pela *Westfälische Wilhelms Universität - Münster*, Alemanha - 1981. Entre os prêmios laureados inclui a Medalha Grão-Mestre da “Ordem Nacional do Mérito Científico” do Ministério da Ciência e Tecnologia recebida em 2002. <http://lattes.cnpq.br/2048221374290918>. Acesso em 20 fev. 2024 (N.O.).

¹² José Roberto Alves Corrêa foi Analista Sênior no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a partir de 1980. Bacharel em Administração de Empresas e Ciências Contábeis nos anos de 1970. cursou pós-graduação *lato sensu* em Administração Financeira e Orçamentária pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 1979; Gestão de Políticas Públicas pela Escola Superior de Guerra em 1998; e pelo CNPq concluiu Planejamento Estratégico Situacional (2002). Em julho de 1992, José Roberto deixa o IBAMA e assume a Diretoria de Planejamento, Administração e Finanças da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Em 1993, é nomeado presidente substituto e ocupa a presidência da Capes em vários momentos. Em 1998 aposentou-se como servidor público federal. <https://www.recantodasletras.com.br/biografias/5102938>. Acesso em 20 fev. 2024 (N.O.).

¹³ Darcy Dillenbug foi “Professor Emérito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi um dos fundadores do Instituto de Física da instituição e criador da área de física de plasma no departamento. A experiência de pesquisa de Darcy Dillenbug teve início na área de física de reatores nucleares e prosseguiu em física nuclear, teoria quântica de campos e física de plasmas. Foi pesquisador conferencista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de 1968 a 1976 e Bolsista de Pesquisa 1A do CNPq de 1975 a 1989. Na Capes, Darcy Dillenbug foi diretor de Avaliação durante a gestão do professor Abilio Baeta Neves.” Faleceu em 2015. <http://lattes.cnpq.br/5882091728272177>. <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-lamenta-morte-do-fisico-darcy-dillenbug>. Acesso em 20 fev. 2024 (N.O.).

¹⁴ Ricardo Chaves de Rezende Martins possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - 1974, mestrado em Educação pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (1981) e doutorado em Ciência Política pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - 2011. Na Capes foi Coordenador de Acompanhamento e Avaliação entre 1985 e 1990, depois Diretor de Programas de 1995 a 1997. É consultor legislativo - Câmara dos Deputados desde 1991, e professor do mestrado profissional em Poder Legislativo do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, atuando na linha de

de acompanhamento e avaliação da Capes no período de 1985-1990).

Para o novo presidente da Capes as principais metas de sua gestão (BRASIL. InfoCapes v.3, n. 1-2, 1995, p. 15-18)¹⁵ consistiriam em:


1. estimular os programas regionais de desenvolvimento da pós-graduação, de sorte a distribuir os benefícios acadêmicos da pós-graduação de maneira mais equitativa por todo o País, buscando superar a histórica concentração na região Sudeste (com 70,3% dos programas). Importava reativar o Projeto Norte, entre outros.¹⁶
2. aperfeiçoar a sistemática de avaliação que, em que pese a grande legitimidade obtida e os impactos positivos na qualificação do próprio sistema de pós-graduação, impunha-se “*introduzir na avaliação*

pesquisa em processos políticos do Poder Legislativo. <http://lattes.cnpq.br/6914636917207339>. Acesso em 20 fev. 2024 (N.O.).

¹⁵ Nesta edição do InfoCapes, v. 3, n. 1-2, jan. /jul. 1995 também é apresentado os currículos da nova diretoria da Capes (p. 22). <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-historico>. Acesso em 20 fev. 2024. (N.O.).

¹⁶ O diagnóstico para 1995 apresentava os seguintes desequilíbrios regionais na participação das regiões brasileiras nos cursos de pós-graduação: “região Norte responde por 1,8% dos cursos, a região Centro-Oeste com 3,7%, a Nordeste com 11,2%, a Sul com 13,0% [...]” (BRASIL. InfoCapes, 1995, p. 15). “Projeto Norte de Pós-Graduação teve início na Capes em 1986, decorrente de uma ação conjunta dos Reitores de Universidades, diretores de Instituições de Ensino Superior e dos diretores das instituições de pesquisa da região (INPA e Museu Goeldi)”. Para saber mais sobre esse histórico ver o documento “O Projeto Norte de Pós-graduação” (BRASIL. InfoCapes, v.2, n.2, abr./jun, 1994, p.12-16) (N.O.).

um elemento mais visível de aferição de um padrão de maior qualidade”, e para tanto convinha “pleitear uma aproximação com os padrões de excelência internacional” [...] incorporando em algumas áreas, nos comitês de avaliação, a participação de consultores externos” (BRASIL. InfoCapes v.3, n. 1-2, 1995, p.15);

3. flexibilizar o modelo de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente o mestrado, para atender demandas surgidas no mercado extra-acadêmico, considerando-se *“as profundas transformações econômico-sociais experimentadas pela sociedade brasileira nas últimas décadas, processo este que tem implicado sensível expansão e diferenciação do sistema produtivo e da estrutura de empregos”* (BRASIL. InfoCapes v.3, n. 1-2, 1995, p.16);
 4. intensificar a cooperação internacional, articulando grupos nacionais com outros grupos do exterior em projetos comuns de pesquisa, cabendo destacar a emergência do Mercosul como uma esfera promissora de cooperação bilateral;
 5. avaliar os programas conduzidos pela Capes, particularmente os programas de bolsa no País e no exterior, com ênfase na análise da produtividade acadêmica;
 6. dar continuidade e fortalecer outros programas
- 

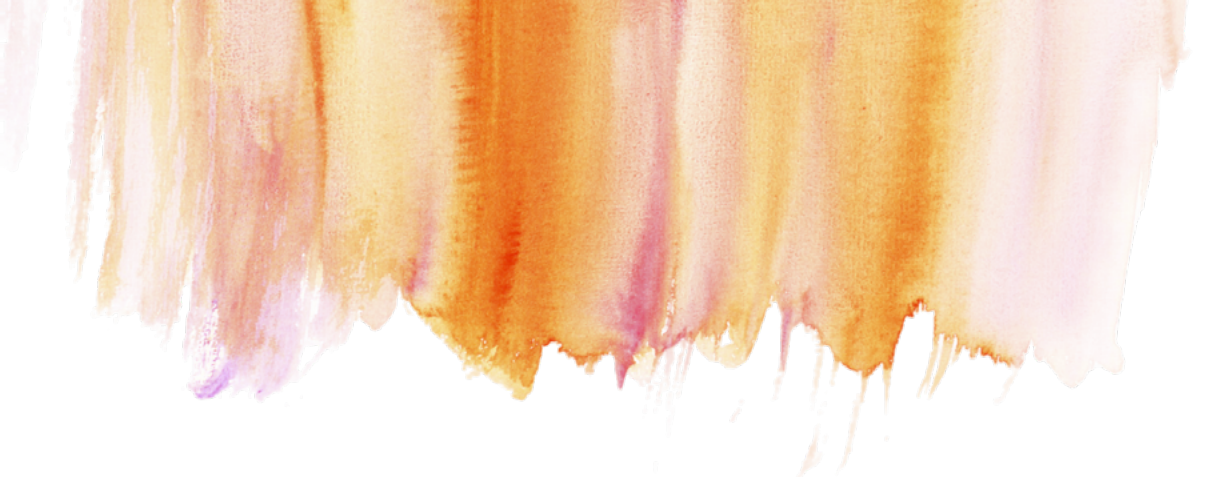
que, embora mais modestos no orçamento da Capes, têm um largo potencial. Destacam-se, aí, a pós-graduação *lato sensu*, o Programa Especial de Treinamento (PET), o Programa de Apoio à Integração Graduação e Pós-graduação (PROIN), o programa de “Aperfeiçoamento de Professores do 2º Grau” em articulação com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica e as Secretarias Estaduais de Educação e outros programas especiais; melhor orientar, a partir do Grupo Técnico Consultivo (GTC), a expansão do sistema nacional de pós-graduação, inclusive reforçando o GTC com representantes das fundações estaduais de amparo à pesquisa, *“para rediscutir os critérios para o credenciamento de novos cursos de pós-graduação”* (BRASIL. InfoCapes v.3, n. 1-2, 1995, p.18);

7. recompor o programa de fomento da Capes, então representando apenas 10,4% do orçamento da instituição, tendo em vista *“desenvolver programas de impacto nacional na qualificação dos sistemas de ensino superior e médio e promover a capacitação tecnológica em áreas deficitárias e cruciais para o desenvolvimento do país”* (BRASIL. InfoCapes v.3, n. 1-2, 1995, p.18). Propunha-se, igualmente, ampliar os valores destinados à solução dos problemas de infraestrutura, *“fundamental para a consolidação*

do sistema nacional de pós-graduação”;

8. ampliar a interação com as demais agências de fomento, notadamente CNPq e Finep, intensificando as ações conjuntas que sejam pertinentes.





A estrutura atualizada: um construto político contingente

A estrutura da Capes, no contexto turbulento de restauração e crise, interna e externa (esta última entendida como o processo de afastamento do Presidente da República em setembro de 1992), passou por sucessivas alterações. A mais importante certamente terá consistido na transformação da Capes em Fundação, conquistando, afinal, depois de tantas tentativas mal sucedidas, um *status* institucional presumivelmente de maior autonomia efetiva. O Decreto nº 524, de 19 de maio de 1992 “*institui como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes*”, vinculada ao Ministério da Educação, aprovando, igualmente, o Estatuto e o quadro Demonstrativo de Cargos em Comissão e Funções de Confiança, constantes dos anexos respectivos.

As finalidades da Capes foram mantidas sem maiores alterações, mas é oportuno ressaltar o conteúdo do artigo 3º do



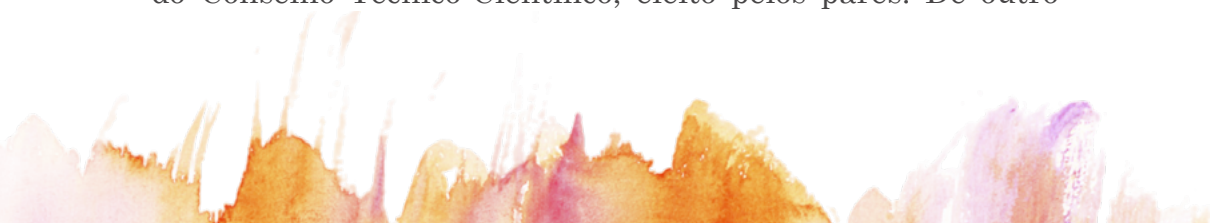
Estatuto, que incorpora, oficialmente, o modo de trabalhar da Capes com base em pareceres da consultoria científica:

“Para o desempenho de suas atividades, a Capes utilizar-se-á de pareceres de consultores científicos com a finalidade de:

I. proceder ao acompanhamento e à avaliação dos programas de pós-graduação;II. apreciar o mérito das solicitações de bolsas e auxílios;III. opinar sobre matérias que lhe sejam suscitadas pelo Conselho Técnico-Científico ou seu Presidente».

A estrutura básica passava a ser formada por três colegiados: o Conselho Superior, a Diretoria e o Conselho Técnico-Científico, pela ordem. Haveria ainda um Gabinete, uma Procuradoria Jurídica e uma Diretoria de Administração, como órgãos de apoio, e duas diretorias (Diretoria de Programas e Diretoria de Avaliação) como órgãos singulares responsáveis pela execução das políticas e dos programas fundamentais.

O Conselho Superior ficava constituído por 15 membros, enquadrados em duas categorias distintas. De um lado, haveria os membros natos (representantes institucionais), incluídos o Secretário Nacional de Educação Superior, os Presidentes da Capes, do CNPq e da Finep, o Chefe do Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica do Ministério das Relações Exteriores, um representante da Secretaria de Cultura da Presidência da República, e um representante do Conselho Técnico-Científico, eleito pelos pares. De outro



lado, haveria membros designados, em número de sete, sendo cinco deles escolhidos entre profissionais de reconhecida competência na área acadêmica, atuantes no ensino e na pesquisa; e quanto aos outros dois, um seria escolhido entre lideranças de reconhecida competência do setor produtivo e o último escolhido dentre os componentes do colegiado do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação. Estes últimos, os designados, sê-lo-iam por ato do Ministro da Educação, e teriam mandato de dois anos, admitida uma recondução. Quanto aos representantes da academia (do ensino e da pesquisa), a escolha deveria, preferencialmente, contemplar as diferentes áreas do conhecimento.

A Presidência do Conselho Superior (a quem caberia tanto o voto comum como o voto de qualidade) continuaria cabendo ao Secretário Nacional de Educação Superior, sendo o vice-presidente, o Presidente da Capes. De ordinário, o Conselho Superior reunir-se-ia duas vezes por ano, podendo haver reuniões extraordinárias.

No início de 1995, os representantes da comunidade acadêmica no Conselho Superior eram: Reinaldo Felipe Nery Guimarães, Francisco César Barreto, Vilmar Evangelista Faria, Eduardo Moacir Krieger e Nilson Pinto de Oliveira, enquanto Yvonce Iochpe e Stefan Bogdan Salej representavam o setor produtivo, (não aparecendo o representante dos pró-



reitores na Portaria do Ministro da Educação e do Desporto de 12 de junho de 1995) (BRASIL. InfoCapes v.3, n. 1-2, 1995, p. 23).

Sendo a instância máxima de deliberação, competiria ao Conselho:

- I - “estabelecer prioridades e linhas gerais orientadoras das atividades da entidade, a partir de proposta apresentada pelo Presidente da CAPES”;*
- II - apreciar a proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação, para encaminhamento ao Ministro de Estado da Educação;*
- III - apreciar critérios, prioridades e procedimentos para a concessão de bolsas de estudo e auxílios*
- IV - aprovar a programação anual da Capes, a proposta orçamentária (V), bem como o relatório anual de atividades e da execução orçamentária (VI);*
- VII - apreciar as propostas referentes a alterações do Estatuto e do Regimento Interno da Capes;*
- VIII - designar os Coordenadores das Comissões de Consultores Científicos” (Art. 11 – Decreto nº 524/1992).*

A Diretoria do Conselho Superior ficaria composta pelo presidente e pelos diretores, sendo o Presidente da Capes nomeado pelo Presidente da República e os diretores nomeados pelo Ministro da Educação, mediante indicação do Presidente da Capes (Art. 8º - Decreto nº 524/1992). Seria competência da Diretoria formular as diretrizes e estratégias do órgão,


consoante as políticas gerais do Ministério da Educação (Art. 12).

O Conselho Técnico-Científico, por sua vez, seria formado pelos integrantes da Diretoria da Capes e pelos Coordenadores das Comissões de Consultores Científicos (Art. 9º - Decreto nº 524/1992). Estes, como já mencionado, seriam designados pelo Conselho Superior *“dentre profissionais de reconhecida competência, atuantes no ensino de pós-graduação e na pesquisa»*, tendo mandato de dois anos, sendo possível uma recondução (Art 9º - § único). A este Conselho cumpriria reunir-se, ordinariamente, quatro vezes por ano, sendo possíveis reuniões extraordinárias sob as condições usuais em tais casos (Art. 10). Este seria um colegiado eminentemente consultivo e, dado este caráter, competir-lhe-ia:

“I - assistir à Diretoria na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da Capes; II - colaborar na elaboração da proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação;

III - opinar sobre a programação anual, (IV) sobre critérios e procedimentos para distribuição e concessão de auxílios individuais e institucionais, (V) sobre acordos de cooperação, bem como sobre outros assuntos que lhe fossem submetidos;

VI - propor os critérios e procedimentos para o acompanhamento e a avaliação da pós-graduação e dos programas executados pela Capes, (VII) bem como a realização de estudos e programas para aprimoramento das atividades da Capes;



IX - eleger seu representante no Conselho Superior (Art. 13 – Decreto nº 524/1992).

Em 1995 o Conselho Técnico Científico (CTC) foi reestruturado de acordo com a Portaria nº 48, de 17 de outubro de 1995, do Conselho Superior, passando a ser constituído não mais por 42 coordenadores de área, mas por 16 Coordenadores das Comissões de Consultores Científicos, sendo dois de cada grande área, além de contar com um representante do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação e outro da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG).

Na justificativa para a mudança, afirma-se que o crescimento anterior do conselho técnico, em função do “*poder específico*” dos representantes na distribuição dos recursos, enfraquecera o CTC como instância de “*debate e de assessoramento na formulação de políticas gerais para a instituição e na condução do próprio processo de avaliação*” (BRASIL. InfoCapes, v. 3, n. 3-4, de jul./dez., 1995, p. 23).

Dois representantes de cada uma das oito grandes áreas do conhecimento, por sua vez, seriam “*escolhidos*” pelos coordenadores das quarenta e duas áreas¹⁷, devidamente

¹⁷ Em relação ao número de conselheiros e áreas, o texto sobre a reestruturação do CTC esclarece da seguinte forma: “*Originalmente, este Conselho era constituído de representantes das grandes áreas do conhecimento. A diferenciação e a expansão dos cursos fizeram com que crescesse a pressão por uma multiplicação destes representantes. Hoje são quarenta e dois. Este número não guarda mais relação com qualquer classificação aceitável de áreas do conhecimento. Corresponde, em grande medida, a subconjuntos quase disciplinares de cursos*

agrupadas segundo a Tabela de Classificação de Áreas, em listas tríplexes a serem encaminhadas ao Conselho Superior, responsável final pela escolha. Ao CTC restrito caberiam as funções consultivas em reuniões periódicas, ficando as tarefas de avaliação e julgamento, constituição do cadastro de consultores e o acompanhamento geral de todo o processo de julgamento dos pedidos individuais ao conjunto dos membros do CTC com os demais componentes de cada grande área, estas podendo reunir-se individualmente sempre que as tarefas assim o exijam.

Ao final de 1995 os membros do CTC eram, para as Ciências Exatas e da Terra, Oscar Hipólito (Astronomia e Física - USP) e Faruk José Nome Aguilera (Química - UFSC); para as Ciências Biológicas, Francisco Antônio Rodrigues Barbosa (Ecologia e Meio ambiente - UFMG) e Gerhard Malnic (Ciências Biológicas II - USP); para as Engenharias, Luiz Pereira Caloba (Engenharia IV - UFRJ) e Valder Steffen Júnior (Engenharia III - UFU); para as Ciências da Saúde, Rubens Belfort (Medicina III - UNIFESP) e Eduardo Henrique de Rose (Fisioterapia/Educação Física - UFRGS); para as Ciências Agrárias, Horácio Santiago Rostagno (Zootecnia/ Recursos Pesqueiros - UFV); e Newton Casagnolli (Medicina Veterinária - UNESP); nas Ciências Sociais Aplicadas, Aloísio Pereira Araújo (Economia – FGV/RJ) e Tânia Maria

em graus desiguais de desenvolvimento e consolidação” (BRASIL. InfoCapes, v. 3, n. 3-4, de julho/dezembro de 1995, p. 23). N.O.




Diederichs (Administração/Turismo - UFBA); nas Ciências Humanas, Alice Rangel de Paiva Abreu (Sociologia - UFRJ) e Lino Macedo (Psicologia - USP); e para Lingüística, Letras e Artes, José Luiz Fiorin (Lingüística e Letras - USP) e Sônia Gomes Pereira (Artes/Música - UFRJ)¹⁸.

Na nova estrutura, após o Decreto nº 524/1992, cumpre destacar a elevação do *status* do setor responsável pelo acompanhamento e avaliação. Anteriormente à reforma a área de avaliação era uma coordenação ao lado da coordenação de fomento. A coordenaria de planejamento e administração, estava abaixo dessas duas coordenações na hierarquia vertical. A avaliação teve seu *status* reconhecido e mantido, atribuindo efetivamente papel central para as funções de avaliação e acompanhamento existentes na Capes desde 1976.

A Coordenação (geral) de Avaliação pouco muda estruturalmente, sendo a grande novidade sua elevação de *status*, se se considera que, pela estrutura proposta, os coordenadores gerais (gerentes) formam uma espécie de triunvirato com *status* de vice-diretores. Sua estrutura seria formada por:

¹⁸ O representante do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação foi Arquimedes Diógenes Ciloni da UFU e o representante da Associação Nacional de Pós-Graduação, José Medeiros da Silva – PUC/SP (BRASIL. InfoCapes, v.3, 3-4, jul./dez., 1995, p. 30) (N.O).



i) *Divisão de Acompanhamento de Avaliação*, compreendendo os setores de acompanhamento de programas e institucional e o de informática;

ii) *Divisão de Estudos e Metodologia* tendo como finalidade monitorar e avaliar as ações desenvolvidas pela própria Capes, além de analisar a implementação das políticas e diferentes formas de apoio ao sistema de pós-graduação.

À Coordenação (geral) de Fomento também vinculada à Diretoria de Programas, logo de sua restauração, possuía o maior número de unidades:

i) *Divisão de Apoio Institucional*: responsável pelos Programa de Demanda Social, Programa Institucional de Capacitação Docente, Programa de Bolsas de Dedicação Acadêmica, Programa de Doutorado no País com estágio no exterior, Programa de apoio à infraestrutura e consolidação dos cursos de pós-graduação, Programa de apoio à realização de eventos científicos; Programa de professores visitantes nacionais e estrangeiros;

ii) *Divisão de Cooperação Técnica e Intercâmbio*: responsável pela implementação dos programas de cooperação e intercâmbio internacional, com destaque



para os acordos Capes/DAAD¹⁹, Capes/Cofecub²⁰, Capes/*Fullbright*²¹, Capes/Conselho Britânico e outros, com diferentes países.

iii) *Divisão de Apoio à Formação de Recursos Humanos (Acadêmica)*: encarregada das atividades relativas ao tradicional programa de bolsas de estudo no exterior, envolvendo os setores de seleção e orientação de candidatos, o de acompanhamento de bolsistas e outro de apoio.

v) *Divisão de Programas Especiais*: compreendendo o Plano de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), dentro dele o Subprograma de Educação para a Ciência (SPEC); o Programa Especial de Treinamento (PET), o Programa de Apoio a Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e, como novidade, um Programa de Interação da Universidade com o setor produtivo.

19 DAAD – *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (BRASIL. InfoCapes, v.2, n.2, abr./jun., 1994, p. 19) (N.O.).

20 Cofecub – Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil. (BRASIL. Relatório Capes 1996, 1997, p. 10). “*O projeto Capes/Cofecub foi criado em 1978, resultado de uma primeira tentativa da Capes dirigida à região Nordeste*” (p.5). “*O acordo Capes/Cofecub visa apoiar a formação de recursos humanos de alto nível, vinculados a projetos de pesquisa conjuntas, nas diversas áreas do conhecimento e no âmbito da cooperação interuniversitária*” (p.28) (BRASIL. InfoCapes, v.2, n. 2, abr./jun., 1994). (N.O.).

21 Comissão *Fullbright* – Comissão para o Intercâmbio Cultural entre os Estados Unidos da América e o Brasil.(N.O.).

As atividades de apoio administrativo passaram a integrar, em 1990, a Coordenadoria de Planejamento e Administração. Tais atividades seriam realizadas por:

i) Divisão de Documentação e Divulgação: encarregada das atividades de comunicação social e manutenção dos arquivos: setor de documentação e setor de publicação;

ii) Divisão de Orçamento e Atividades Auxiliares: responsável pelo gerenciamento e informatização das atividades financeiras, administrativas, de serviços gerais e de pessoal:

a) Setor de Execução Orçamentária e Financeira: responsável pela execução das atividades relativas ao orçamento, às finanças e respectiva prestação de contas;

b) Setor de Recursos Humanos: tradicionalmente responsável pela administração de pessoal;

c) Setor de Serviços Gerais: responsável pelas questões relativas a material, patrimônio, protocolo, correspondência e emissão de passagens, além de cuidar das atividades de copa²².

22 Estrutura regimental da Capes apresentada na 16ª Reunião do Conselho Deliberativo da Capes em 13 de junho de 1990, p. 10-11 (N.O.).




A Capes aos 45 anos

As mudanças de estrutura, entretanto, não pararam. O relatório referente ao período de 1993 e 1994²³ faz referência aos novos estudos de racionalização administrativa, ou seja, de alterações na sua estrutura interna, mencionando a existência de uma proposta tramitando, àquela altura, no Palácio do Planalto, com as devidas exposições de motivos (E.M.) dos ministros envolvidos. Era a oportunidade de uma revisão da concepção organizacional provocada pela efetivação da Capes como fundação pública. A descrição, que a seguir se fará, corresponde à estrutura em vigor em junho de 1996, data do aniversário de 45 anos da Capes²⁴.

23 O relatório de atividades Capes para o ano de 1993 não consta no acervo de memória da instituição. <https://memoria.capes.gov.br/index.php/relatorios-de-atividades> (N.O).

24 No ano que completava 45 anos de existência, a Capes promoveu um debate sobre a pós-graduação brasileira para identificar os problemas, os desafios e as soluções para equalizar esses pontos. Como primeira iniciativa foi encomendado um conjunto de reflexão sobre o sistema à pesquisadores individuais. Cada pró-reitoria promoveu debate interno em suas respectivas comunidades acadêmicas e houve um seminário nacional no mês de novembro



De acordo com os documentos (relatórios de atividades e o boletim informativo), a Capes, então, mantinha o Conselho Superior e o Conselho Técnico Científico. Do ponto de vista administrativo interno, passava a ter no topo uma Presidência. Esta contava com o apoio de um Gabinete e de uma Procuradoria Jurídica. Integravam ainda ao Gabinete, uma Assessoria de Comunicação e Documentação (ACD), uma Assessoria de Assuntos Internacionais (AAS), uma *Coordenação de Cooperação e Intercâmbio* (CCI), e a Assessoria da Presidência (APR). Os braços executivos da Presidência eram três Diretorias: Diretoria de Programas, Diretoria de Avaliação e Diretoria de Administração.

A Diretoria de Programas (DPR) se estruturava a partir de duas Superintendências: uma de Programas no Exterior (SPE) e uma de Programas no País (SPP).

A Superintendência de Programas no País englobava as atividades relativas a capacitação de docentes, bolsas de dedicação acadêmica, programas de professor visitante, concessão de bolsas sanduíche e de pós-doutoramento no País, programa de desenvolvimento acadêmico, mestrado inter-institucional, programas suplementares de apoio à qualificação de docentes, todas no âmbito da Coordenadoria de

(1996) consolidando as propostas e sugestões de políticas com o intuito de subsidiar a elaboração do IV Plano Nacional de Pós-Graduação, o qual foi aprovado muitos anos depois (N.O.). (BRASIL. *Relatório Capes 1996, 1997*; BRASIL. *InfoCapes*, v. 4, n. 2, 1996; BRASIL. *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*. v.1, 1996.) (N.O.).

Desenvolvimento Institucional (CDI). Além disso compreendia as atividades de apoio à pós-graduação e eventos no País, apoio à infraestrutura e à consolidação dos cursos, programa de apoio à integração graduação/pós-graduação, programa de apoio a instituição pública e de demanda social, no âmbito da Coordenadoria de Desenvolvimento Setorial (CDS). As atividades relacionadas com o programa de treinamento, com a pós-graduação *lato sensu*, o programa de formação de professores de 1º e de 2º graus e o programa de integração da universidade com o setor produtivo, ficavam no âmbito da Coordenadoria de Programas Especiais (CPE). Completava os encargos do setor a Coordenadoria de Operacionalização e Controle de Pagamento (COP).

A Superintendência de Programas com o Exterior (SPE) respondia pelo programa de bolsas e auxílios no exterior, a cargo da Coordenadoria de Bolsas e Auxílios no Exterior (CBE); e pelas atividades de execução e acompanhamento do PADCT, que ficavam sob responsabilidade de uma Coordenadoria específica (CET).

A Diretoria de Avaliação (DAV) estava apoiada em quatro Coordenadorias: a de Organização e Tratamento da Informação (COI), responsável pela coleta, organização e tratamento da informação; a de Acompanhamento e Avaliação (CAA), responsável pelas atividades de acompanhamento e dos

processos de avaliação propriamente ditos; a Coordenadoria Executiva de Atividades Colegiadas e Consultoria (CEC), que assumiu as múltiplas atividades de coordenação das atividades envolvendo os colegiados e a consultoria externa, cada vez mais intensas; e, ainda, a Coordenadoria de Estudos e Divulgação Científica (CED), responsável pela realização de estudos e de divulgação científica.

A Diretoria de Administração (DAD) envolvia uma Gerência de Recursos Humanos (GRH), uma Gerência de Orçamento e Finanças (GOF), um setor responsável pela Gestão Administrativa (GAD) e, por decorrência do processo e projeto de informatização, uma Superintendência de Informática (SIN), esta se desdobrando num Coordenadoria de Desenvolvimento e Manutenção do Sistema (CSI) e uma Coordenadoria de Suporte e Administrativo à Rede (CSR) (BRASIL. Relatório Capes 1996, 1997, p. 66-68).

Ao par dessa reorganização funcional, de resto nunca definitiva como requeria o decreto de criação de 1951, mas sempre em mutação pela dinâmica própria às organizações, cumpre destacar algumas decorrências do processo de informatização, conforme registrado no relatório de 1993-1994:

i) manutenção de cadastros centrais e eliminação dos demais cadastros setoriais;



ii) simplificação dos processos de digitação e conferência dos dados;

iii) efetivação da comunicação por via eletrônica entre unidades e equipes, reduzindo a tramitação interna de circulares, listagens e planilhas;

iv) ampliação da confiabilidade dos procedimentos, redução do tempo de processamento de informações e implementação de decisões administrativas;

v) melhoria das funções de controles com:

- implantação de um esquema de previsão, compra, armazenagem e controle de material;

- adoção de novos formulários e procedimentos para requisição e emissão de passagens aéreas, diminuindo o tempo e melhorando o controle;

- melhor acompanhamento e controle da execução orçamentária;

- simplificação dos procedimentos utilizados para efetivação de todos os pagamentos referentes aos programas de fomento, reduzindo-se, por exemplo, de vinte para dois dias o tempo necessário à transferência de recursos da Capes para as entidades conveniadas e os bolsistas.

Entendia-se, entretanto, que se estava apenas no início de um processo cujo êxito dependeria da sua continuidade. E esta deve ter acontecido, considerando-se a continuidade inicial do Diretor de Administração, José Roberto Alves

Corrêa, no exercício das funções até maio de 1996, um ano e meio após a data do relatório em apreço.




Entrando no Terceiro Milênio

A Capes entrou no século XXI e se preparou para o novo milênio atualizando seu percurso, também nisso com fidelidade a sua história. Uma nova estrutura ocorreu em 2000 pelo Decreto nº 3.543, de 12 de julho, aprovando o estatuto e o quadro dos cargos em comissão e das funções gratificadas²⁵.

A finalidade desse estatuto permanece sendo a de

“subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação,

²⁵Depois do Decreto nº 3.543/2000 a reestruturação da Capes seguiu-se pelos Decretos nº 4.631, de 21 de março de 2003; nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007; nº 7.692, de 02 de março de 2012; nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017; até o Decreto nº 11.238, de 18 de outubro de 2022. Ressalta-se que em todos os decretos havia previsão de elaboração de regimento interno. Sobre a evolução da estrutura da Capes de 1951 a 2002 ver Anexo 3 da publicação Capes 50 anos disponível em: http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24633 Acesso em 23 fev. 2024. (N.O.).



coordenar e avaliar os cursos desse nível no País e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e ao atendimento da demanda dos setores público e privado” (Art. 2º, *caput* - Decreto nº 3.543/2000).

E destaca outras finalidades:

“I – subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação e elaborar a proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação, em articulação com as unidades da Federação, instituições universitárias e entidades envolvidas;

II – coordenar e acompanhar a execução do Plano Nacional de Pós-Graduação;


III – elaborar programas de atuação setoriais ou regionais;

IV – promover estudos e avaliações necessários ao desenvolvimento e melhoria do ensino de pós-graduação e ao desempenho de suas atividades;

V – fomentar estudos e atividades que direta ou indiretamente contribuam para o desenvolvimento e consolidação das instituições de ensino superior;

VI – apoiar o processo de desenvolvimento científico e tecnológico nacional; e

VII – manter intercâmbio com outros órgãos da Administração Pública do País, com organismos internacionais e com entidades privadas nacionais ou estrangeiras, visando promover a cooperação para o desenvolvimento do ensino de pós-graduação, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes que forem necessários à consecução de seus objetivos” (Art. 2º - Decreto nº 3.543/2000).



Ainda neste capítulo primeiro, que trata de sua natureza e finalidade, o artigo 3º consagra um modo de atuação que a Capes desenvolveu desde seus primórdios: o trabalho com consultoria acadêmica externa. Eis os termos exatos:

“Para o desempenho de suas atividades, a Capes utilizar-se-á de pareceres de consultores científicos, com a finalidade:

I) proceder ao acompanhamento e à avaliação dos programas de pós-graduação; e

II) apreciar o mérito das solicitações de bolsas ou auxílios”.

O parágrafo único destaca ainda:


“Para este fim, a Capes será assessorada por representantes das diversas áreas do conhecimento, escolhidos dentre profissionais de reconhecida competência, atuantes no ensino de pós-graduação e na pesquisa”.

A nova estrutura organizacional se apresenta composta por “órgãos” funcionais de distintas naturezas. São eles: *órgãos colegiados; órgão executivo; órgãos de assistência direta e imediata ao Presidente; órgãos seccionais; órgãos específicos singulares* (Art. 4º - Decreto nº 3.543/2000).

Entre os órgãos colegiados mantêm-se o Conselho Superior e o Conselho Técnico-Científico. O Conselho Superior mantém a composição por membros natos, com representação



institucional, conforme sua tradição: Presidente da Capes como presidente; Secretário de Educação Superior do MEC; Presidente do CNPq (vinculado ao MCT); Presidente da Finep (igualmente vinculado ao CNPq); diretor geral do Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica do Ministério das Relações Exteriores. Seguem-se ainda 10 membros designados mediante ato do Ministro da Educação, sendo: cinco profissionais atuantes no ensino e na pesquisa; dois escolhidos entre lideranças do setor produtivo; um escolhido dentre os componentes do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação; um membro do Conselho Técnico-Científico, eleito por seus pares. Finalmente, um membro do Ministério da Cultura. O mandato será de três anos, sendo permitida uma recondução. Deverá haver duas reuniões ordinárias por ano, podendo haver reuniões extraordinárias. Suas deliberações, tomadas por maioria dos votos dos presentes à reunião, terão força de Resolução, a ser assinada pelo seu Presidente. Este, além do voto nominal, terá o voto de qualidade (Art. 7º - Decreto nº 3.543/2000). A leitura sugere o fortalecimento da figura do Presidente da Capes no colegiado, da mesma forma como põe em relevo o peso das escolhas ministeriais na composição do colegiado. E causa certa estranheza que o representante do Ministério da Cultura seja igualmente nomeado pelo Ministro da Educação. Por que tal diferença relativamente dos outros Ministérios?



O Conselho Superior é o grande “*órgão deliberativo*” da Capes, sendo de sua competência:

“I) estabelecer prioridades e linhas orientadoras das suas atividades, a partir de proposta apresentada pelo Presidente da Capes;

II) apreciar a proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação a ser encaminhada ao Ministro da Educação;

III) apreciar critérios, prioridades e procedimentos pra concessão de bolsas e auxílios; IV) aprovar a programação anual, (V) a proposta orçamentária, (VI) o relatório anual de atividades;

VII) apreciar propostas de mudança estatutária e regimental;

VIII) definir o processo e os critérios de escolha dos representantes das áreas do conhecimento de que trata o parágrafo único do art. 3º e encaminhar ao Presidente suas indicações por meio de listas tríplices” (Art. 11 – Decreto 3.543/2000).


O Conselho Técnico-Científico consolida sua presença e, ao fazê-lo, consolida a presença da comunidade acadêmica dentro da Capes, ainda que de uma forma mais restrita, numericamente, do que já o fora em outros momentos. Este conselho, como o leitor ou a leitora deverá lembrar, teve seu reconhecimento formalizado na Nova República, após ter existido durante anos, pelo menos desde a gestão Darcy Closs²⁶,

²⁶Darcy Closs foi presidente da Capes entre 1974 e 1979 e responsável pela implementação do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), além do Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT) e o Programa de Demanda Social (DS). Fonte: entrevista da servidora Elionora Maria Cavalcanti de Barros in FERREIRA; MOREIRA. Capes, 50 anos: Depoimentos ao CPDOC/FGV, 2001. “*Formou-se em geociências pela Universidade Federal*

como o que um dirigente da Capes denominava jocosamente de “*reunião dos irresponsáveis*”, expressão que caracterizava a informalidade do colegiado que, não obstante, como igualmente se recordam os leitores, se reunia com a mesma assiduidade, inicialmente como coordenadores e depois como presidentes de área.

Na composição deste CTC, entretanto, eles serão 16: dois representantes de cada uma das oito grandes áreas do conhecimento. Somam-se a eles um representante do Fórum Nacional dos Pró-Reitores e Pesquisa e Pós-Graduação e um representante da Associação Nacional de Pós-Graduandos. Estas duas representações sendo as grandes novidades comparativamente à composição originária. Por outro lado, integram o CTC o Presidente da Capes e seus diretores, que são três. As deliberações do CTC podem ter ora caráter de recomendações, ora de resoluções, devidamente assinadas pelo Presidente. As decisões são tomadas por maioria dos presentes à reunião. Uma espécie de resgate histórico é a possibilidade de o CTC reunir-se em câmaras, constituídas estas por um quarto de seus membros, “*para exame e pronunciamento em torno de matérias que requeiram análises específicas*” (Art. 10, § 2º - Decreto nº3.543/2000).


do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1955, tendo feito pós-graduação na Alemanha como bolsista do DAAD, inicialmente na Universidade de Hamburgo e em seguida na de Tübingen. Atuou no curso de geologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).” Faleceu em 2013. <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/morre-darcy-closs-ex-presidente-da-capes>. Acesso em 23 fev. 2024. (N.O.).



O Conselho Técnico-Científico é um “*órgão consultivo*”. Mas na verdade é ele que assiste a Diretoria Executiva: na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da Capes; na elaboração da proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação; opina sobre a programação anual e acordos de cooperação; propõe critérios e procedimentos de acompanhamento e avaliação da pós-graduação e dos programas da Capes. É um fórum de formação qualificada de opinião dentro da Capes, dando suporte à Diretoria Executiva. Que, por outro lado, tem peso importante e certamente decisivo na escolha dos seus integrantes, dada a modalidade das listras tríplices.

A Diretoria-Executiva é, como indica o nome, o “*órgão executivo*”. Seu papel é o de formular diretrizes e estratégias da Capes “*em consonância com as políticas gerais do Ministério da Educação*”, além de gerenciar a elaboração e a implantação dos planos, programas e ações da Capes e promover as necessárias articulações internas e externas necessárias à execução das atividades (Art. 13 – Decreto nº 3.543/2000).

Compõem a Diretoria Executiva o presidente, os diretores, o chefe de gabinete, o procurador-geral, o auditor-chefe. O presidente, por certo, é a figura central, pois ele incumbe atuar na presidência dos órgãos colegiados e, como tal, coordenar toda a formulação da política da Capes, da mesma forma que representa instituição e implementa as ações dentro da instituição coordenando as ações dos diferentes setores.




Junto à Presidência, cujo titular continua sendo o Prof. Dr. Abílio Afonso Baeta Neves, e a ela subordinados, situam-se o Gabinete, a Procuradoria Jurídica (vinculada à Advocacia Geral da União) e uma Coordenadoria-Geral de Cooperação Internacional, bem como uma Assessoria de Comunicação e Documentação e uma Assessoria Especial da Presidência.

Os órgãos seccionais são constituídos pela Auditoria Interna e pela Diretoria de Administração. Esta é responsável pela articulação com os Sistemas Federais de Planejamento e Orçamento, Administração Financeira, de Contabilidade, de Organização e Modernização Administrativa, de Administração dos Recursos de Informação e Informática, de Recursos Humanos e de Serviços Gerais. No seu organograma contam uma *Coordenação de Orçamento e Finanças*, uma *Coordenação de Recursos Humanos* e uma *Coordenação de Administração* e uma Coordenadoria Geral de Informática. Em 2001 seu Diretor é Luiz Alberto de Freitas Brandão Horta Barbosa²⁷.

Os denominados órgãos específicos singulares são constituídos pela Diretoria de Programas e pela Diretoria de Avaliação, permanecendo com a estrutura anterior.

²⁷ Luiz Alberto de Freitas Brandão Horta Barbosa servidor do CNPq por quase 40 anos. Graduado em Ciências Econômicas e especializações na área. Entre 1996 e 2003 foi Diretor de Administração na Capes. <http://lattes.cnpq.br/3127929453102345>. Acesso em 23 fev. 2024. (N.O.).



A Diretoria de Programas tem como competência estatutária a supervisão e a coordenação dos processos de concessão de bolsas de estudo e de auxílios, além de implementar as políticas de fomento e de manutenção do ensino de pós-graduação. Para realizar suas tarefas ela conta, na nova denominação, com uma Coordenadoria Geral de Programas no Exterior, uma Coordenadoria Geral de Programas no País e uma *Coordenação de Operacionalização e Controle de Pagamento*. O diretor era Luiz Valcov Loureiro²⁸.

A Coordenadoria Geral de Programas no Exterior (CGPE), por sua vez, conta com duas coordenações, sendo a *Coordenação de Bolsas no Exterior* e a *Coordenação de Candidatura a Bolsa no Exterior*. Seu coordenador era Geraldo Nunes Sobrinho²⁹.

A Coordenadoria Geral de Programas no País (CGPP) tem apoio em três coordenações: a *Coordenação de Desenvolvimento Setorial*, a *Coordenação de Desenvolvimento Institucional* e a *Coordenadoria de Projetos Especiais*. A

²⁸ Luiz Valcov Loureiro engenheiro mecânico especializado em desenvolvimento de sistemas de energia. É professor de Engenharia Química na USP desde 1988. Foi Diretor de Programas da Capes de 1995 a 2002. Atua como Diretor Executivo na Comissão Fulbright no Brasil desde 2004. <http://lattes.cnpq.br/2602671734978796>. Acesso em 23 fev. 2024. (N.O.).

²⁹ Geraldo Nunes Sobrinho gestor público, graduado em Engenharia Civil pela UFPB, mestrado em Ciência Espacial e da Atmosfera, concentração em Meteorologia, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (1975) e doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (1999) com estágio doutoral no Science and Technology Policy Institute em Seul, Coréia do Sul. Exerceu a função de Diretor de Programas e Bolsas no País da Capes. <http://www.ica.usp.br/pessoas/pasta-pessoa/geraldo-nunes-sobrinho>. Acesso em 23 fev. 2024. (N.O.).

Coordenadora Geral era Jacira Felipe Beltrão que atuou até 2003³⁰, tendo nas Coordenações, Zena Martins, Rúbia Maria Melo Silveira e Elionora Maria Cavalcanti de Barros³¹.

A Diretoria de Avaliação, cujo titular foi Adalberto Vasquez³², conta com apoio de quatro coordenações: *Coordenação de Acompanhamento e Avaliação, Coordenadoria Executiva de Atividades Colegiadas e de Consultoria, Coordenação de Estudo e Divulgação Científica e Coordenação de Organização e Tratamento da Informação*. A equipe de coordenadores foi composta respectivamente por Rosana Arcoverde Bezerra Batista³³, Sandra Mara Carvalho de Freitas, Mônica Maria Rebelo Velloso da Silveira³⁴ e Maria Gladis Gonçalves Calhau³⁵.

³⁰ Jacira Felipe Beltrão foi do Conselho Editorial do InfoCapes e vice-presidente da Sociedade Brasileira de Geofísica no biênio 1997-1999 representando a Capes. (Fonte documentos Capes). (N.O.)

³¹ Elionora Maria Cavalcanti de Barros mestre em Educação pela UnB, ingressou na Capes na década de 1970 com 17 anos e atuou como coordenadora de Desenvolvimento Institucional da Diretoria de Programas da Capes. http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24633. Acesso em 23 fev. 2024 (N.O.).

³² Adalberto Vasquez bacharel e licenciado em Física pela UFRGS, mestrado e doutorado na mesma área e instituição. Atuou como Diretor Científico na FAPERGS de 1991 a 1997. Atuou como Diretor de Avaliação da Capes entre 1997 e 2003. <http://lattes.cnpq.br/1949724961039639>. Acesso em 23 fev. 2024. (N.O.).

³³ Rosana Arcoverde Bezerra Batista engenheira agrônoma formada pela UFPB. Servidora da Capes desde 1979, atuou sempre na área de acompanhamento e avaliação, onde foi coordenadora em 2000. Ver depoimento da servidora na publicação dos 50 anos da Capes disponível em: http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24633. Acesso em 23 fev. 2024. (N.O.).

³⁴ Mônica Maria Rebelo Velloso Silveira graduada em Comunicação Social (UnB), Doutora em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFRGS). Foi servidora do quadro de Analista em Ciência e Tecnologia da Capes de 1981 a 2015. Em 2001 recebeu Medalha Capes 50 anos. <http://lattes.cnpq.br/9625675670887617>. Acesso em 23 fev. 2024. (N.O.)

³⁵ Maria Gladis Gonçalves Calhau e Sandra Mara Carvalho de Freitas foram Analistas de Ciência e Tecnologia do quadro de servidores da Capes. Não foram encontrados mais informações. (N.O.).



As realizações do Quarto Período

No período de 1990 a 2000, a Capes passou a atender a um sistema de pós-graduação que passou de 1.414 cursos, (dos quais 964 de mestrado e 450 de doutorado) para mais de 2.311, sendo 1.453 de mestrado e 821 de doutorado (FERREIRA; MOREIRA, 2001, p.318)³⁶. Trata-se de um sistema em contínua expansão, que em 2000 eram mais de 96 mil alunos matriculados na pós-graduação, sendo em nível de mestrado (61.735) e 33.004 mil em doutoramento e 1.879 na pós-graduação profissionalizante. Titulados neste mesmo ano foram mais de 23 mil alunos, entre 18 mil mestres e mais de 5 mil doutores, além de envolver mais de 25 mil docentes. (FERREIRA; MOREIRA, 2001, p. 323; 327). E uma produção em artigos, capítulos de livros, trabalhos em congresso na

³⁶ Dados com base na Tabela 1 do Anexo 4 – Evolução do número de cursos de pós-graduação no Brasil – 1976-2000. In: FERREIRA; MOREIRA, 2001, p. 318. (N.O.).



ordem de 66.186, quando no País, e 27.629 quando no exterior³⁷.

As finalidades do sistema, como visto, foram reafirmadas como sendo as de desenvolver recursos humanos para o desenvolvimento. Agora, porém, também se reafirmava a necessidade de articulação da pós-graduação com uma nova onda de modernização das estruturas produtivas do País, segundo os ditames da competitividade globalizada. E mais do que nunca, como se pode ver nos termos da Cepal/Unesco, considera-se a educação “*o eixo da transformação produtiva com equidade*”. Em outras palavras, o êxito das economias latino-americanas, e da brasileira em particular, estaria condicionado, em grande medida, a uma reconstrução do sistema educacional. Além disso, a sociedade da informação reafirma a necessidade de se pensar na sociedade do conhecimento.

³⁷ Esses dados estão indisponíveis para conferência dos organizadores (N.O.).






O Acompanhamento e a Avaliação

Por certo uma análise da ação da Capes nos últimos tempos deve começar por um relato do que acontece na esfera do acompanhamento e da avaliação. Esta função avaliadora se afirmou não apenas dentro da Capes, onde passou a ser uma Diretoria, mas dentro do sistema educacional de modo geral, a ponto de por ela o MEC e o Conselho Federal de Educação (CFE) à época, balizarem credenciamento de cursos e reconhecimento ou validação dos diplomas de mestrado ou doutorado. É a partir do sistema de avaliação que constroem as políticas e definem-se os recursos. A avaliação é a baliza do sistema.

As atividades usuais do setor nunca sofreram descontinuidade. Tais atividades que incluíam reuniões com coordenadores de curso das diferentes áreas do conhecimento, presença nos encontros nacionais de Pró-Reitores, estudos sobre a situação da pós-graduação, análise e encaminhamento



dos pedidos de reavaliação de cursos, levantamento de críticas e sugestões para aperfeiçoamento do sistema de acompanhamento e avaliação, elaboração de catálogos e manuais, além de prosseguimento da microfilmagem dos documentos referentes à memória da pós-graduação. E, destaque-se, encaminhamento de visitas aos cursos, havendo registro de 100 e de 120 visitas, respectivamente nos anos de 1990 e 1991, com a finalidade de subsidiar os processos de credenciamento pelo CFE (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p.42).

Por outro lado, as visitas de interesse do Grupo Técnico Consultivo (GTC), tendo como objetivo verificar as condições de funcionamento dos cursos novos, foram 15 e 35 nos dois anos, para um montante de 60 e 70 processos de criação de novos cursos (BRASIL. Relatório Capes 1991,1992, p.42-43). Tais dados indicam uma queda de tais atividades no ano de 1990, o ano da crise da extinção, e sua retomada bem mais vigorosa a partir do ano seguinte.

E assim prosseguem aumentando em número, haja vista que se criou, dentro da Diretoria de Avaliação, uma coordenadoria específica para cuidar desses assuntos. Para se ter uma ideia, no ano em que não houve avaliação dos cursos, no caso de 1997, foram mobilizados consultores *ad hoc* para analisar 7.138 processos e projetos, sendo 4.716 de interesse

da Coordenadoria de Bolsas e Auxílios no Exterior (CBE), 1.710 de interesse da Coordenadoria de Programas Especiais (CPE) e os restantes de interesse das Coordenadorias de Desenvolvimento Institucional (CDI), 158 e Setorial (CDS), 461 (BRASIL. Relatório Capes 1997, 1998, p. 41). E isso sem falar na organização das visitas a cursos e organização das entrevistas aos candidatos à bolsa no exterior. Há um fluxo contínuo de encontros e de reuniões, para avaliação dos mais diversos projetos que se multiplicaram.

A avaliação

O processo de avaliação, com base em diretrizes formuladas pelo Conselho Técnico-Científico continuou sendo implementado por centenas de especialistas, recrutados pela Capes dentre membros da comunidade acadêmica. Os programas continuaram sendo acionados a partir dos resultados desse processo avaliativo, suas políticas e seus programas levando em consideração as apreciações e as recomendações das avaliações, ou seja, dos consultores.

O setor de acompanhamento e avaliação, enquanto tal, face às suas responsabilidades, ao tempo em que dá continuidade às suas atividades, busca atualizar-se e recompor sua base operativa. Dentro deste objetivo pode ser



vista a criação da Divisão de Estudos e Metodologia (DEM),³⁸ depois transformada em Divisão de Estudos e Divulgação Científica (DED) e, sobretudo, a ampliação do número de coordenações de área do conhecimento. Estas, ao final do período, somavam 42, número bem superior aos 26 do início do período, já bem maior que as criadas em 1976 (BRASIL. Relatório Capes 2000, 2001, p. 15). Tal providência, além de permitir uma mais adequada distribuição dos encargos de supervisão das áreas do conhecimento (ao todo 75, segundo a tabela de classificação de áreas adotada), ainda tornava o Conselho Técnico-Científico (CTC) academicamente bem mais diversificado e representativo. Mas certamente tornando mais custoso e menos ágil o funcionamento do Grupo Técnico Consultivo (GTC) . Por esta razão foi criada, a partir de discussões internas ao colegiado, uma Comissão Instrutora de Assuntos Gerais, espécie de “*mini GTC*”, para, representando as grandes áreas originárias, fazer uma primeira análise das questões a serem submetidas ao colegiado pleno (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 7-8)³⁹.

³⁸“A Divisão de Estudos e Metodologias (DEM) foi criada em meados de 1990 com o intuito de monitorar e avaliar as ações [...] (de) avaliação, e desenvolver análises que subsidiem a implementação de políticas e apoio ao sistema de pós-graduação” (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 44) (N.O.).

³⁹ No relatório de atividades Capes de 1994 é mencionado a criação da Comissão Instrutora de Assuntos Gerais, “conhecida como Mini GTC, composta pelo Presidente e pelos Diretores da Capes e por oito coordenadores, representantes das grandes áreas” ((BRASIL, 1995, p. 8). (N.O.).

O banco de consultores foi atualizado e ampliado, tendo sido realizada consulta às coordenações dos cursos para indicação de nomes, permanecendo, entretanto, o processo aberto à indicação de nomes realizado pela comunidade científica.

Nos termos do relatório de 1993 e 1994, colocava-se uma questão conceitual. Tratava-se de retomar o tema da atualização dos critérios e indicadores de avaliação, levando-se em consideração o efeito homogeneizador que se verificava no sistema. Os resultados vinham apontando cada vez mais na direção de um padrão que ia se tornando comum, seja como resultado da própria continuidade do processo de avaliação referido dentro de cada área à parâmetros cada vez mais definidos, seja como condição de acesso aos recursos associados ao conceito.

É preciso ter presente que em 1992 os resultados da avaliação indicavam 1.013 (70%) dos 1.445 cursos tendo recebido na avaliação os conceitos A ou B⁴⁰ e isto era interpretado não apenas como um ganho de qualidade do conjunto do sistema, mas também como uma perda do poder de discriminação da sistemática adotada. Buscava-se, então, através de um levantamento junto aos coordenadores e ex-coordenadores de área, caracterizar um curso de nível A dentro de cada área do conhecimento, em busca de formar um

⁴⁰O relatório disponível para 1992 é um relatório geral do MEC e não possui detalhamento. Esse dado não foi encontrado nos documentos para conferência (N.O.).

novo perfil para servir como referência básica para a avaliação e conceituação dos cursos⁴¹. De acordo com o relatório:

«[...] é evidente que este novo padrão, na linha do tempo, tenderá também a exercer, paulatinamente, um efeito homogeneizador sobre o conjunto dos cursos avaliados, só que na direção de um patamar mais elevado. Esse patamar também será futuramente superado, em decorrência do próprio desenvolvimento dos cursos, que acarretará a definição de um novo conjunto de exigências e estabelecerá o novo ideal a ser perseguido. Cumprirá, assim, o papel que dele se espera» (BRASIL. InfoCapes, edição especial, 1994, p.20)⁴².

Uma proposta permaneceu para ser oportunamente reavaliada e que se referia a:

“[...] o estabelecimento, no ranking dos conceitos da Capes, do conceito de Excelência”, sendo que “neste nível a avaliação dar-se-ia a pedido do próprio curso e sem periodicidade definida, e seria realizada por um comitê especial, que incluiria consultores internacionais de renomada competência na área”.


⁴¹Sobre os critérios e parâmetros definidos por grande área de conhecimento em relação ao perfil de um curso A, a Capes indica na seção Capes Responde do InfoCapes de dezembro de 1994 o documento: *O perfil dos cursos A. Critérios a serem adotados pelas Comissões de Consultores da Capes na avaliação dos cursos de mestrado e doutorado*, a partir de um levantamento realizado pelo Prof. Carlos Benedito Martins do Departamento de Sociologia da UnB. Participaram do debate em várias etapas, os consultores das várias áreas, os coordenadores de área do CTC, técnicos das Diretorias de Avaliação e de Programas e a Presidência da Capes (InfoCapes v.2, n.3, jul./set., 1994, p. 14-20). <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1994INFOCAPESn31994.pdf> (N.O.).

⁴²Não há no site da Capes registro dessa edição especial de 1994. E a citação não foi encontrada nas quatro edições do *InfoCapes* ou no relatório para o ano (N.O.).

Por sua vez, *“a obtenção do conceito de Excelência significaria o reconhecimento formal de ter um dado curso atingido o mais alto conceito de qualidade, segundo um padrão internacional”*(BRASIL. InfoCapes, edição especial, 1994, p.20)

Outras modificações foram introduzidas no aspecto operativo: busca de aprimoramento dos instrumentos de avaliação (concepção e formato da ficha de avaliação), revisão do roteiro para relatório das visitas, categorização específica dos cursos que ficavam sem conceito no processo avaliativo, aprimoramento dos processos de armazenagem, processamento e divulgação dos dados.

Muito importante é a alteração que se refere ao processo bienal de avaliação. Segundo o Relatório de 1993 e 1994, o processo de avaliação deixaria de ser um evento concentrado em alguns poucos dias, para se desdobrar numa seqüência de etapas e procedimentos, envolvendo as comissões ao longo de oito meses. Assim, as comissões de avaliação passavam a ser definidas e divulgadas com a antecedência necessária para permitir aos seus integrantes um melhor conhecimento do universo dos cursos a avaliar (incluindo, se necessário, visitas e participação em eventos da área) e a avaliação se desdobraria em duas reuniões, uma primeira para tomar conhecimento do conjunto das informações disponíveis, e uma segunda para a emissão dos pareceres conclusivos (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 8).



O relatório menciona uma terceira mudança no sistema de avaliação, e que consistiria na intensificação do enfoque institucional da pós-graduação, o que se realizaria mediante uma maior articulação da Diretoria de Avaliação com as Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação, “a exemplo do que era realizado com as coordenações de curso” (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 8). Entretanto, não houve maiores explicitações sobre este tópico.

Este relatório trouxe um outro aspecto que contribuiria com a avaliação:

“A consagração do princípio de universalização de todas as informações da CAPES, expressa na busca de garantir o pleno acesso a todos os componentes da memória da pós-graduação, considerada como um bem público, e de garantir a máxima divulgação dos dados referentes aos programas de investimentos e às demais linhas de atuação do órgão” (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 22).


A expectativa, na ocasião, era a de que, implantado o projeto de informatização da agência, fosse assegurado a todos os interessados o acesso direto a todos os sistemas Capes, facilitando a divulgação das informações e tornando mais fácil a obtenção dos dados pelos pesquisadores e pelas instituições.



As reformulações

Em 1998 acontece uma reformulação do sistema de avaliação. Não que a sistemática estivesse sendo questionada, ao contrário: “A *pós-graduação* é reconhecidamente o componente mais bem sucedido do sistema educacional brasileiro”, afirma o relatório de 1998. E esse “*êxito*” é atribuído ao “*processos sistemático e bem conduzido de avaliação do desempenho dos cursos de mestrado e doutorado existentes no País*”, prossegue. O sistema de avaliação da pós-graduação, criado em 1976, “*ao estabelecer metas e requisitos de qualidade que nortearam o desenvolvimento desse nível de ensino*”, e “*assegurou bases sólidas ao processo de expansão e consolidação da pós-graduação nacional*”. E, assim, o sistema teria permitido a “*criação das condições essenciais para que se efetivassem grandes avanços no campo da pesquisa científica e tecnológica no País*” (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 60).

Observa-se que não eram “*falhas*” ou “*problemas identificados em sua operação*” que estavam em jogo, mas a “*necessidade de ajustamento do modelo adotado aos novos estágios de desenvolvimento alcançado pelo sistema*”, notadamente pelo seu aumento, sua heterogeneidade, sua complexidade. Considerava-se fechado um “*ciclo*” da pós-graduação no país, sendo importante colocar a ele “*novos desafios*”, “*coerentes com a rápida evolução da ciência*”




tecnologia na atualidade” e “com a realidade da sociedade brasileira” (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 60).

Em que consistiram estas mudanças? Estas viriam trazer respostas a um conjunto de “inadequações do modelo vigente”, tais como:

- *“perda do poder discricionário da escala utilizada, entendido que os conceitos A,B, C, D e E não permitiam distinguir “entre os cursos bons, muito bons e excelentes, pois na realidade 79% dos cursos de mestrado e 90% dos cursos de doutorado estavam com os conceitos A ou B, os mais altos da escala;*
- *incapacidade de o sistema retratar adequadamente a heterogeneidade dos estágios de desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento, pois as comparações aconteciam internamente a cada área, sem um nível razoável de uniformidade dos parâmetros adotados pelas diferentes áreas;*
- *avaliação em separado de cada cursos de mestrado e doutorado, não se contemplando a unidade base da pós-graduação brasileira que é o programa;*
- *existência de categorias ou situações especiais (cursos novos ou em reestruturação ou sem avaliação) que geravam problemas de validação de diplomas [...]” (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 62-63).*

Se os itens mencionados remetem diretamente a parâmetros de avaliação, outros remetiam a problemas de concepção da pós-graduação. São eles, destacadamente:



rigidez na organização dos programas, caracterizada como: superdimensionamento do papel do mestrado; rigidez da sequenciação entre mestrado e doutorado; “orientação do sistema de pós-graduação quase exclusivamente para o atendimento das necessidades do mercado acadêmico; pouco estímulo à integração da pós-graduação com a graduação; pouco estímulo à busca de soluções inovadoras aos problemas enfrentados pelos programas, notadamente pelos mestrados; finalmente, discrepância entre o processo de avaliação utilizado para a pós-graduação já instalada e aquele utilizado na apreciação dos cursos novos (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 63)

Estes, como pode –se lembrar, era feito por um comitê conhecido como Grupo Técnico Consultivo, formado por representantes das agências de fomento à pós-graduação, ciência e tecnologia, na verdade um resquício do Grupo Técnico de Coordenação que, nos anos de 1970, deveria acompanhar a execução do PNPG e coordenar a política de pós-graduação.

Um antecedente fundamental


O Relatório de Atividades - 1998 menciona um conjunto de iniciativas que antecederam a reformulação do Sistema de Avaliação. Aconteceram reuniões, visitas a programas, seminários, inclusive busca de aprimoramento do sistema de coleta de dados e de indicadores sobre os quais se baseava



(e baseia) o processo avaliativo cioso de bem aquilatar “*a produtividade dos programas*”. Mas certamente cabe destacar a análise do Sistema de Avaliação por uma comissão internacional de especialistas. Esta iniciativa é importante, pois caracteriza, além disso, a preocupação com os “*padrões internacionais de qualidade e de produtividade*”, característica dos momentos vividos pela sociedade brasileira. A seguir apresentar-se-á uma síntese de suas observações e recomendações.


A Comissão Internacional de Avaliação esteve reunida entre 10 e 13 e junho de 1997. Ela foi composta por sete professores:

“Nestor Oscar Bianchi (Argentina) doutor em Medicina, pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia da Argentina (CONICYT) e diretor do Instituto Multidisciplinar de Biologia Celular da Argentina; Henri Maurice Duraton (França), doutor em ciências Naturais (Agronomia), professor do Instituto Louis Pasteur, em Strasbourg, membro do Comitê Nacional de Avaliação da França; Barry D. McPherson (Canadá), doutor em Sociologia, pró-reitor da Universidade de Wilfrid Lourier, em Ontário, de cujo conselho de Pós-Graduação provincial é membro, além de ser ex-presidente da Associação Canadense de Pós-Graduação; Bertrand Saint-Sernin (França), professor de Filosofia e História das Ciências, Reitor da Universidade Paris-Sorbonne, igualmente membro do Comitê Nacional de Avaliação; Denis L. Weaire (Irlanda),




doutor em Física pela Universidade de Cambridge, na Inglaterra, professor do Trinity College em Dublin, presidente da Sociedade Européia de Física; John Weiner (Estados Unidos), doutor em *Físico-química*, diretor do Laboratório de Ciência e Engenharia Atômica, Molecular e Ótica (LAMOSE) da Universidade de Maryland, consultor e chefe do Departamento de Atividades Multidisciplinares em *Matemática e Ciências Físicas* da National Science Foundation; Sigmar Wittig (Alemanha), doutor em Engenharia pela Universidade de Karlsruhe, *na qual é professor e reitor*” (BRASIL. InfoCapes v.5, n.2, abr./jun, 1997, p. 21).


Segundo o informe da Capes, antes da visita os consultores receberam um conjunto de documentos informando sobre a instituição e, sobretudo, sobre a sistemática de avaliação em seus diferentes momentos. Em Brasília tiveram acesso a uma outra quantidade de documentos pertinentes. A equipe da Capes ficou disponível para as informações complementares, como de praxe. Ao final, externaram suas preocupações:

- *a quantidade e precisão dos dados coletados anualmente;*
 - *padrão de distribuição dos conceitos, com uma concentração, ao longo do tempo, de percentuais em A e B;*
 - *falta de visitas in loco;*
 - *ênfase exagerada em avaliações quantitativas versus análises qualitativas;*
 - *composição dos comitês de avaliação;*
 - *qualidade dos dados de infraestrutura de apoio ao processo de pesquisa;*
- 


- *uso dos mesmos critérios para avaliar mestrados e doutorados;*
- *mesmos critérios para avaliar programas de mestrado com características profissionais versus programas com características acadêmicas;*
- *falta aparente de uma ligação entre os currículos de graduação e de mestrado;*
- *falta aparente de qualquer exigência de que os programas adotem ações que atendam às recomendações do Comitê de Avaliação;*
- *a variação de conteúdo e de nível de autocritica nos relatórios de área dos comitês de avaliação, tanto sobre a situação da área como sobre os programas individuais;*
- *se os programas de mestrado constituem programas de graduação de nível mais alto ou se são, verdadeiramente, programas de pós-graduação (BRASIL. InfoCapes v.5, n.2, abr./jun, 1997, p. 22).*

Das preocupações emergiram as recomendações, devidamente justificadas, e apresentaram um lista com sugestão de indicadores adicionais para serem adotados em avaliações futuras. As recomendações foram as seguintes:

- *“atuação coordenada das agências de financiamento para assegurar apoio coerente à pesquisa e aos programas acadêmicos;*
 - *os comitês de avaliação devem incluir um representante de outra disciplina e, sempre que possível, um representante de outro país que seja da disciplina;*
 - *os programas de pós-graduação devem ser avaliados num ciclo de 3 a 5 anos;*
- 

- *as categorias de classificação usadas no processo de avaliação dos programas precisam ser definidos e esclarecidos pela Capes em conjunto com cada comitê de área;*
 - *simplificar a tarefa de coleta de dados;*
 - *visitas in loco devem ser obrigatórias: no caso de cursos novos; para programas que vão baixar para C ou menos (neste caso antes da oficialização do conceito); todo programa deve ser visitado a cada período de quatro a sete anos;*
 - *uma autoavaliação pelo programa deveria fazer parte do processo de avaliação;*
 - *considerações referentes à infraestrutura, aos fundos de pesquisa e ao suporte técnico devem servir de indicadores importantes para avaliar a viabilidade de um programa novo e o potencial de um programa já estabelecido;*
 - *os programas devem indicar o tempo médio de titulação e as taxas de desistência e de titulação para cada nova turma admitida no programa;*
 - *no caso de programas que terão diminuído o seu conceito, e ficarão com C ou menos, um conceito preliminar deve ser comunicado ao pró-reitor de pós-graduação (para poder responder em tempo);*
 - *devem ser implementados procedimentos que permitam acompanhar as carreiras dos doutores formados em programas com financiamento da Capes;*
 - *os programas devem apresentar à Capes, anualmente, um curto relatório de follow-up para indicar que ações foram adotadas em resposta às recomendações contidas no relatório da avaliação” (BRASIL. InfoCapes v.5, n.2, abr./jun, 1997, p. 23-25).*
- 

Segue a sugestão de indicadores qualitativos e quantitativos considerados necessários para identificar e avaliar a excelência de um programa de pós-graduação:


- *“taxa de titulação para cada turma de alunos;*
 - *taxa de desistência para cada turma;*
 - *tempo de conclusão do curso para cada turma;*
 - *objetivos do programa;*
 - *ações adotadas com relação às preocupações expressas na avaliação anterior;*
 - *nomes dos docentes que devem se aposentar nos próximos cinco anos;*
 - *carga horária dos docentes em tempo integral na graduação e na pós-graduação;*
 - *número de alunos orientados por docente TI, com taxa de conclusão e tempo médio de titulação;*
 - *emprego inicial dos alunos doutorados;*
 - *percentual de alunos com bolsas de estudo externas (das agências);*
 - *número de disciplinas exigidas para completar o programa;*
 - *interação entre o corpo docente e a indústria: contratos, patentes, transferência de tecnologias, consultorias;*
 - *envolvimento na comunidade por parte de professores e alunos (extensão, assessorias);*
 - *trabalhos publicados em revistas indexadas, por ano e por professor;*
 - *relação alunos/professor permanente/por ano durante o último ciclo;*
 - *relação técnicos/corpo docente permanente;*
 - *auxílios concedidos (por órgãos públicos ou pelo setor privado) para financiar projetos de pesquisa do programa;*
 - *distinções e prêmios recebidos pelo corpo docente;*
- 


- *participação dos professores como conferencistas convidados no Brasil e no exterior;*
- *composição dos alunos de pós-graduação por turma (instituição de origem)” (BRASIL. InfoCapes v.5, n.2, abr./jun, 1997, p. 25-26).*

A contribuição dos especialistas convidados, de certa forma enaltece a iniciativa. E foi neste contexto, que ocorreram as mudanças na sistemática de avaliação.

As mudanças efetivadas

O relatório 1998 destaca as seguintes mudanças realizadas dotado naquele ano:

- extinção do Grupo Técnico-Consultivo (GTC) e análise dos novos cursos pelo Conselho Técnico-Científico (CTC);
 - fortalecimento do papel do CTC na coordenação do processo de acompanhamento da pós-graduação nacional, dando-lhe melhores condições de subsidiar a direção e o Conselho Superior;
 - realização da avaliação a cada triênio, com adoção do princípio da avaliação continuada, ou seja, mantendo-se um esquema de análise anual das informações sobre os programas, com visitas e acompanhamento dos programas;
- 

- avaliação de todos os programas recomendados, abandonando-se a prática de deixar alguns de fora, por razões de reestruturação ou outras;
 - avaliação não por cursos, mas por programas (incluindo mestrado e doutorado);
 - adoção de escala numérica (de 1 a 7) em substituição à escala alfabética (de A a E), sendo: 7 o ápice; 5 a nota máxima para programas apenas com mestrado; 3 a nota mínima para o programa merecer validação de seus diplomas pelo MEC;
 - sendo a nota 5 correspondente ao perfil anterior A, as notas 6 e 7 passaram a designar padrões internacionais de excelência, a serem atribuídos a *“programas com nível de desempenho nitidamente diferenciado dos demais”*;
 - ajustamento dos parâmetros e critérios de avaliação adotados às novas diretrizes: valorização da produtividade docente e discente; interação com o ensino de graduação; fluxo de alunos compatível com o fixado para cada área (e outros);
 - homologação dos resultados finais de cada área pelo Conselho Técnico- Científico, *“tendo em vista a uniformização dos critérios entre as áreas e a composição de uma visão integrada da situação de todo o sistema”*;
 - utilização do período entre as avaliações gerais para a elaboração de estudos sobre a situação
- 

e perspectivas desenvolvimento das diferentes áreas e do sistema de pós-graduação;

- *“aprofundamento da relação entre o Sistema de Avaliação e o Sistema de Fomento da Capes, devendo ser devidamente considerado na fundamentação das decisões sobre os investimentos na pós-graduação, o conjunto de informações e indicadores fornecidos pelo acompanhamento e avaliação dos programas e não apenas a nota a eles atribuídas”* (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p.63-64).

Tais considerações mostram que o sistema efetivamente buscava se repensar, ao menos em algumas linhas, atualizando-se. Da mesma forma, observa-se que as considerações feitas pelos consultores internacionais não foram aproveitadas na íntegra.

Os resultados da nova sistemática de avaliação

Após a avaliação, cuja realização envolveu um cronograma especialmente elaborado⁴³, cumprindo-se uma sistemática complexa e ritualizada, chegou-se aos seguintes resultados:

⁴³Para ter mais informações sobre o cronograma de implementação da Avaliação de 1998 ver o Relatório de Atividades Capes – 1998 (BRASIL, 1999, p. 65-66) (complemento da Nota do autor). Apesar de ser denominado “Avaliação 1998”, o período avaliativo corresponde ao ciclo de um ano entre 1996 e 1997 (BRASIL, 1999, p. 68) (N.O.).

- foram avaliados 1.298 programas, correspondendo ao total cadastrado no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) em 31 de dezembro 1997, envolvendo 128 instituições de ensino, 72 áreas do conhecimento, tendo-se constituído 42 comissões de avaliação, que mobilizaram 404 consultores, tendo havido cinco observadores externos;
- utilizando-se a nova escala, 23 programas (1,77%) obtiveram nota 7; 103 programas (7,94%), nota 6; 289 programas (22,27%), nota 5; 443 programas (34,13%), nota 4; 369 programas (28,43%), nota 3; 53 programa (4,085), nota 2; e 18 programas (1,39%), nota 1 (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 68).. O gráfico *“Avaliação 1998 – Distribuição dos Programas Avaliados por Nota”* apresentado no relatório mostra uma curva que se aproxima de uma curva de Gauss, com distribuição normal, predominando os valores intermediários (4, 3 e 5), com algumas importantes exceções à direita, os centros de *“excelência”*, presumivelmente de nível internacional e, como contrapartida, um número igualmente menor (71 programas à esquerda do gráfico) a que, também presumivelmente, deveriam faltar as *“condições mínimas”* para se apresentarem como centros de pós-graduação.

- utilizando-se a escala anterior, alfabética, observa-se que ela mantém a tendência anterior, ou seja, a maior parte dos cursos com níveis A ou B, sendo 426 cursos de mestrado (41,4%) com menção A, quadro pouco inferior ao apresentado pelos cursos de doutorado, 271 dos quais, ou 52,22% obtiveram menção A. Com a menção B ficaram 388 mestrados (37,71%) e 195 doutorados (37,57%). Nestas duas categorias ficaram, pois, 79,11% dos mestrados e 89,79% dos doutorados, indicando, por certo, o esforço realizado pelos cursos, ao longo de vinte anos, para se situarem dentro dos parâmetros que vieram sendo elaborados desde então. Restaram em situação desconfortável, com conceito C, 171 cursos de mestrado (16,62%) e 43 doutorados (8,29%). E receberam D ou E somados, 44 cursos de mestrado (4,28%) e 10 cursos de doutorado (1,93%) – gráficos “*Avaliação 1998 – Distribuição dos Cursos de Mestrado Avaliados por Conceito*” e “*Avaliação 1998 – Distribuição dos Cursos de Doutorado Avaliados por Conceito*” (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 69).

Como quer que sejam, os resultados mostraram um sistema predominantemente dentro dos parâmetros. São tais parâmetros indiscutivelmente indicadores de qualidade? E, no caso, não se tem discutido o conceito de qualidade, passando



por algo óbvio, evidente por si mesmo, perfeitamente unívoco. Talvez esteja aí uma das grandes questões que o Sistema de Avaliação possa recolocar-se nos próximos tempos.

Dentro da Diretoria de Avaliação, entretanto prosseguiram as demais atividades: análise de novas propostas de cursos ou programas (em 1998 foram cerca de 340!!!) (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 75). Da mesma forma prosseguiram as visitas aos programas, a organização dos arquivos com a *“Memória da Pós-graduação”*, realizaram-se reuniões de coordenadores de cursos por áreas do conhecimento, além das atividades usuais de atendimento ao público.


No ano de 1999, manteve-se o acompanhamento dos programas, dentro da filosofia de avaliação continuada, consistindo esta na análise das informações obtidas, e preparando a avaliação trienal, que deve ter o caráter de fechamento de um processo mais amadurecido. Destacase a avaliação dos programas que obtiveram notas 6 e 7 por comissões de *“cientistas de alto conceito internacional”*, buscando uma espécie de validação internacional do processo, tudo devidamente situado no contexto globalizado.



“Essa iniciativa permite à Capes contar com o parecer abalizado de um grupo de especialistas sobre a adequação dos referenciais, critérios e parâmetros que fundamental o sistema de Avaliação, o que se constitui em uma contribuição decisiva para que o processo de avaliação da pós-graduação brasileira possa efetivamente considerar o contexto internacional da geração da ciência e da tecnologia na atualidade” (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p.56).

Na mesma linha deve-se analisar a continuidade das discussões sobre “os pressupostos e parâmetros de avaliação dos cursos de Mestrado Profissionalizante, considerando-se tal uma

“[...] resposta à necessidade de diferenciação dos perfis de formação assegurados pela pós-graduação e de estabelecimento de diferenciação dos perfis de formação assegurados pela pós-graduação e de estabelecimento das condições para o atendimento do conhecimento, a utilização das novas tecnologias pelos diferentes setores da sociedade, o fenômeno da globalização e a extrema competitividade e rapidez que passou a caracterizar os mercados de produtos e serviços no país vem induzindo a procura de profissionais altamente especializados, que não poderão, certamente, ser formados como um subproduto de cursos de pós-graduação vocacionados para a qualificação acadêmica” ((BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p.56).



No mesmo ano tratou-se da escolha dos representantes de área e dos “*pares acadêmicos que compõem as Comissões de Área*”. Registre-se a importância desse processo tendo em vista a representatividade acadêmica e, por outro lado, o peso que elas possuem no processo de avaliação. Entretanto, a história não acabou. Certamente no ano 2000, duas preocupações envolveram o setor: de um lado, os mestrados “*fora de sede*”⁴⁴. De outros, os cursos de pós-graduação a distância. E, junto com tais questões, a realização de consórcios de programas brasileiros com outros estrangeiros, sem o aval do sistema administrado pela Capes.

⁴⁴ “Cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos por instituições brasileiras “fora de sede” - Além das providências tomadas pela Capes em relação aos cursos stricto sensu oferecidos no país por instituições estrangeiras, diretamente ou em convênio com instituições brasileiras, os Conselheiros foram alertados quanto à existência de um grande número de cursos de pós-graduação stricto sensu que estão sendo oferecidos por instituições brasileiras “fora de sede”. Segundo levantamento recente, realizado pela Capes, foi constatada uma multiplicação destes cursos, muito além do que seria razoável, no âmbito do programa de mestrados interinstitucionais (MINTER)” – 23ª Reunião do Conselho Superior, de 17/10/2000 (BRASIL. Relatório Capes 2000, 2001, p. 16). “Cursos de Pós-graduação stricto sensu semipresenciais ou a distância, interinstitucionais e fora de sede - Foi proposta a criação de uma comissão com representantes de todas as áreas para estudar uma metodologia adequada à avaliação das modalidades emergentes de ensino da pós-graduação stricto sensu como os cursos semipresenciais ou a distância, interinstitucionais e fora de sede” (BRASIL. Relatório Capes 2000, 2001, p. 19). Havia em 2000, cerca de 570 cursos de pós-graduação sendo ofertados mediante criação de turmas denominadas “fora de sede” e não submetidos à avaliação da Capes (BRASIL. Relatório Capes 2000, 2001, p. 20) (N.O.).

Os estudos e as atividades de divulgação

Registre-se a retomada, pela Capes, de um setor de atividades que foi marcante em seu início: o de estudos sobre a realidade educacional. Agora restritos a estudos e análises dentro do próprio sistema de pós-graduação, tais atividades não deixam de ser relevantes. Incluem-se, aí, os estudos sobre bolsistas no exterior e a elaboração do boletim Informativo da CAPES - *InfoCapes*.

Além disso continua o setor sistematizando os dados sobre a situação da pós-graduação⁴⁵, além de catálogos de cursos e síntese de avaliações. Funcionou na Coordenadoria de Estudos e Divulgação Científica (CED) o Programa Especial de Bolsas para Estudos e pesquisas sobre a Pós-Graduação (PEPG). Somente no ano de 1998 foram apoiados 17 trabalhos (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 80). (Registre-se, entretanto, que este trabalho histórico não esteve entre eles).

⁴⁵ “*Situação da Pós-Graduação*” era uma publicação que apresentava os dados sobre professores, alunos e produção científica desagregados por área do conhecimento, por região geográfica e por IES dos os cursos de mestrado e doutorado brasileiros. A primeira citação sobre essa publicação foi no Relatório de Atividades Capes de 1990, p. 34. (N.O.).




As realizações programáticas

Todo o Sistema de Avaliação, como deve ter ficado cada vez mais claro neste trabalho, se legitima como apoio às políticas de fomento, de incentivo ou desincentivo aos programas. Na verdade, seus resultados servem de critérios para a distribuição dos recursos, de um modo geral escassos. O que tem um lado aparentemente positivo, que é apoiar a excelência. Mas, por outro lado, pode contaminar o processo avaliativo, pois aumentar o número das excelências sem aumentar ao menos na mesma proporção os de recursos, implica em dividir o mesmo bolo entre mais centros. E é a avaliação que tem essa chave!


AS BOLSAS NO PAÍS

De acordo com todos os relatórios do período de 1990-2000, o setor de bolsas foi aquele em que a Capes mais se esmerou para cumprir as metas preestabelecidas, preservando ao máximo o seu programa mais tradicional e de maior alcance



social e institucional. Isso não quer dizer que não tenha havido problemas. Estes aconteceram e estiveram vinculados, como também de praxe, a atrasos no repasse de recursos por parte da então Secretaria do Tesouro, atrasos aos quais seguiam, inevitavelmente, a pressão da comunidade acadêmico-universitária com os desgastes também conhecidos de todos.

Problema houve, inclusive, quando, definida a gratificação pelo exercício de atividades executivas para os docentes universitários, valor que se constitui em parte integral dos vencimentos, os técnicos da Seplan insistiam em excluir tais valores do cálculo do valor das bolsas que, no caso, seriam irremediavelmente depreciadas. Não obstante estes e outros problemas, tais como as recorrentes situações de redefinição das atribuições da Capes e das universidades na operacionalização do programa, da insuficiência dos quadros de pessoal do setor que, agora, não só não aumentara como diminuía por conta da crise institucional, o programa continuou expandindo suas metas. E continuará a fazê-lo nos anos seguintes, ainda que, como se verá, sempre sujeito às chuvas e trovoadas da economia do setor público, sofrendo cortes em momentos de ajustes, apesar dos valores congelados das bolsas desde 1995, por conta do congelamento dos salários dos servidores federais em geral, e dos docentes em particular, eis que os valores das bolsas são um percentual calculado sobre os vencimentos docentes.



A Tabela 3 demonstra o histórico deste quantitativos. Tendo conseguido um bom salto em 1997, porém não continuou sua expansão, como seria de esperar a partir do plano de governo apresentado na campanha presidencial. Antes, são evidentes os indicadores de novas quedas, reafirmando a habitual contingência do sistema aos requisitos de contenção do sistema de contas nacional.

Tabela 3 - Número de bolsas de estudo (novas e renovações) concedidas no País segundo os programas PICDT e o de Demanda Social (DS) concedidas no período de 1990 a 2000

Programa	PICDT**					Demanda Social			Total	
	Ano*	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	Especialização	Subtotal	Mestrado	Doutorado		Subtotal
1990	1.516	1.730				3.246	8.376	1.223	9.599	12.845
1991	1.549	1.853			11	3.413	9.255	1.619	10.874	14.287
1992	1.303	1.954				3.257	8.931	1.736	10.667	13.924
1993	1.351	2.112				3.463	10.424	2.790	13.214	16.677
1994	1.358	2.503				3.861	10.906	3.200	14.106	17.967
1995	1.223	2.608			2	3.833	10.649	3.226	13.875	17.708
1996	1.676	3.266	3		2	4.947	10.479	3.648	14.127	19.074
1997				12		5089	11.712	4.040	15.752	20.841
1998	1.230	3.796			2	5.028	9.087	2.981	12.068	17.096
1999	952	3.791	14			4.757	8.243	3.279	11.522	16.279
2000	617	3.615				4.232	7.626	3.506	11.132	15.364

Nota: Células em branco significam que os dados não estão disponíveis nos documentos pesquisados pelo autor (N.O.).

* Para os dados referentes aos anos de 1990 e de 1992 a 1995 não realizou-se a conferência, pois estes não estão disponíveis nos Relatórios de Atividades da Capes ou no InfoCapes do acervo on-line para o período. Não há dado disponível para desagregação mestrado e doutorado para PICDT 1997 (N.O.).

**O Plano Institucional de Capacitação Docente (PICD), posteriormente denominado Plano Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT) foi criado em 1976 e foi um programa de concessão de bolsas destinado a docentes universitários visando sua formação acadêmica nos melhores cursos de mestrado e doutorado do País (BRASIL. Relatório Capes 1990, p. 9). Fonte: Dados de 1991 para os programas (Relatório 1991, p. 9 e 11); Dados do programa DS (para meta física) e PICDT 1996 (Relatório 1996, p. 35 e 41); Dados PICDT 1997 (Relatório 1997, p. 61); Dados PICDT 1998 (Relatório 1998, p.110); Dados DS 1997 a 1999; PICDT 1999 (Relatório 1999, p. 86; 100-101); Dados DS e PICDT 2000 (Relatório 2000, p. 75; 101).

Como pode ser observado, ao longo do período o número total de bolsas do PICDT e Demanda Social (DS), os dois mais tradicionais programas da Capes cresceu de início, passando de mais de 12 mil em 1990, ano da maior crise, e alcança o marco de mais de 20 mil, em 1997 (após uma ligeira queda em 1992, ano que a Capes se torna fundação e ano do *impeachment* do Presidente da República) e começa novamente a cair, chegando a um pouco mais de 15 mil bolsas concedidas no ano de 2000.

Por outro lado se confirma o aumento das bolsas para o programa denominado Demanda Social, o qual, conceitualmente, acredita-se não esteja estritamente vinculado à formação de docentes universitários, clientela preferencial, ainda que não exclusiva, do PICDT⁴⁶.

⁴⁶ O Programa Demanda Social foi criado em 1976 junto ao PICD. “As chamadas bolsas de “Demanda Social” fazem par te de um programa tradicional, há tempos funcionando no Brasil que visa a alunos de pós-graduação, independentemente de estarem ou não vinculados ao sistema universitário. O benefício dessas bolsas; portanto, é estendido a pessoas que poderão ter futuramente engajamento acadêmico OU de qualquer outra natureza. Essas bolsas são repassadas diretamente aos cursos de mestrado e doutorado e distribuídas entre os alunos que obtiverem melhor classificação no exame de seleção. Tendo a Capes, como política de ação, conceder bolsas visando primordialmente a capacitação de Docentes, do total de bolsas

Registre-se, por outro lado, o surgimento, no período, de outras modalidades de bolsas. São as bolsas do Programa de Fomento à Pós-Graduação (Prof) e aquelas do Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)⁴⁷.

Tabela 4 - Número de bolsas concedidas ao Programa de Fomento (Prof) e ao PEC-PG no período 1998 / 2002

Ano	Fomento - Prof			PEC-PG			TOTAL
	Mestrado	Doutorado	Subtotal	Mestrado	Doutorado	Subtotal	
1998	1.698	552	2.250			142	2.392
1999	2.448	893	3.341	63	54	117	3.458
2000	2.675	1.107	3.782	61	70	131	3.913
2002	2.278	984	3.262			144	3.406

Nota: Células em branco significam que os dados não estavam disponíveis nos documentos pesquisados pelo autor (N.O.).

Para os dados do PEC-PG de 1999 não realizou-se a conferência, pois estes não estão disponíveis nos Relatórios de Atividades da Capes ou no InfoCapes do acervo on-line para o período (N.O.).

Fonte: Dados de subtotal PEC-PG e do Prof 1998 (Relatório 1998, p. 57; 96); Dados Prof 1999 (Relatório 1999, p. 90); Dados do Prof 2000 e PEC-PG (Relatório 2000, p. 86; 43); Dados PEC-PG total 2002 e Prof (Relatório 2002, p. 29;115).

distribuídas no País pela “Demanda Social”, 80% foram concedidas a candidatos docentes não inscritos através do PICD” (BRASIL. Relatório 1976, 1977, p. 9) (N.O.).

⁴⁷ O Programa de Fomento à Pós-Graduação (Prof) criado em 1998 tem como objetivo “permitir o atendimento mais adequado das necessidades ou especificidades dos programas de pós-graduação, caracterizando-se pelo uso da autonomia na aplicação dos recursos financeiros aprovados, a partir de instrumentos facilitadores que promovam a consecução das metas estabelecidas pelo Plano de Formação de Recursos Humanos de cada Instituição” (BRASIL. Relatório 1999, 2000, p. 90). “O programa (PEC-PG) tem por objetivo contribuir para a qualificação de professores universitários, profissionais e graduados do ensino superior dos países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordos de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica. Para este fim, são concedidas bolsas de mestrado e doutorado em todas as áreas do conhecimento nas quais existam programas de pós-graduação que emitam diplomas de validade nacional. Participam do Programa 23 países Africanos e 24 países da América Latina e Caribe”. (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 57). “O PEC iniciou em 1967 [...]. A partir de 1980 o programa passou, [...] a ser coordenado pela Capes” (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p/ 31) (N.O.).

Os Programas de Fomento incluem o Programa de Apoio ao Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Médio em Matemática e Ciências (Pró-Ciências), os projetos regionais de pesquisa e pós-graduação (Norte – PNOPG, Nordeste - PNEPG, Sul - PSULPGe Centro-Oeste) e o Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP)⁴⁸.

Convém lembrar que o Programa de Demanda Social (DS) consiste na concessão de quotas de bolsas aos programas que ministram pós-graduação, favorecendo, por um lado, o recrutamento de candidatos que asseguram a continuidade do programa por sua procura e, por outro lado, operam como elemento estimulador da produtividade, vez que sua concessão ou renovação depende do desempenho do pós-graduando. As bolsas concedidas dentro do programa DS compreendem ainda os benefícios na forma de pagamento das mensalidades ou anuidades (taxas escolares) para instituições privadas, ou taxas acadêmicas parainstituições públicas. Além disso, correspondiam às bolsas auxílios deslocamento, às de auxílio-tese e às de seguro-saúde (para registro dos bolsistas no Sistema de Previdência Social) para facilitar as condições de vida dos bolsistas. As bolsas não sofreram reajustes em seus valores desde 1995. Seus valores indexadas ao salários dos docentes na proporção, seja de 70% do salário de um Professor Auxiliar 1 em dedicação exclusiva - no caso das bolsas de

⁴⁸ Os projetos regionais para as regiões Nordeste, Norte e Sul foram criados em 1996, enquanto que o projeto para o Centro-Oeste foi iniciado em 2000. (N.O.).

mestrado - e em igual proporção relativamente ao salário de um Professor Assistente 1 em igual dedicação - para o doutorado - e não tendo havido reajuste salarial no período, as bolsas permaneceram com valores nominais estacionários. Isto significa não apenas que tenha diminuído o número de bolsas, mas que, igualmente, diminuiu a capacidade aquisitiva real das bolsas, certamente provocando ansiedade e dificuldades aos bolsistas.

Auxílio para eventos

Sob a denominação de auxílios de curta duração para eventos no exterior (Programa de Auxílio-Viagem ao Exterior - PAEx) e no País (Programa de Apoio à Eventos no País - PAEP) mantém-se outra importante forma de apoio ao desenvolvimento de grupos de pesquisa e pós-graduação. Na forma de apoio à eventos no exterior, em 1999 foram recebidas 1.456 candidaturas, para participação em congressos, visitas, estágios, cursos ou conferências e até pós-doutorado com cursos ou pesquisas de duração até seis meses. Foram apoiados 670 professores doutores-pesquisadores, sendo 655 passagens áreas e 75 apoios financeiros (BRASIL. Relatório 1999, 2000, p. 75-76). No ano anterior haviam sido recebidas 1.582 solicitações, das quais 762 foram aprovadas e 597 efetivamente implementadas (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 88)⁴⁹. No ano de 2002, foram 599 solicitações

⁴⁹ O programa recebeu várias denominações ao longo da sua história. Em 1991, foram 396 auxílios para eventos no exterior (BRASIL. Relatório 1991, 1992, p. 17). Para o ano de 1996 foram concedidos 636 auxílios para eventos de curta duração no exterior (BRASIL. Relatório

para “financiar passagens para apresentação de trabalhos científicos de professores e pesquisadores, com título de doutor, em eventos no exterior” foram concedidas, porém desse total 466 auxílios foram efetivamente utilizados, segundo o relatório. As Engenharias concentraram o maior número de solicitações (23,16%). Do outro lado, Filosofia e Direito foram as áreas com a menor quantidade de solicitações (BRASIL. Relatório Capes 2002, 2003, p. 79-80)⁵⁰.

Na sua vertente no País o programa apoiou, em 1998, 194 projetos, dentre 297 que foram submetidos, resultando na concessão de 362 passagens aéreas nacionais e 254 internacionais (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 101)⁵¹. Constam do programa apoio sob a forma de passagens aéreas, nacionais internacionais, além de auxílio financeiro. No ano seguinte foi submetido um número equivalente de projetos, sendo aprovados 181, equivalendo à concessão de 329 passagens aéreas nacionais e 156 internacionais, além dos auxílios financeiros (R\$ 2,5 milhões), bem menores (R\$ 5,6 milhões), que no ano anterior (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 93).

1996, 1997, p.18). O Relatório de 1997 menciona sobre esse auxílio enfatizando que “a demanda é cada vez maior, o que tem pressionado bastante o orçamento da Capes” (BRASIL. Relatório 1997, 1998, p.8). Em 1998, 597 auxílios para participação em congressos e estágios de curta duração foram concedidos, destinado predominantemente para às engenharias e ciências exatas (40%). “As instituições USP, UFRJ, UFSC e UnB, nesta ordem, foram aquelas que mais se beneficiaram deste tipo de auxílio” (BRASIL. Relatório 1998, 1999, p. 88) (N.O.).

⁵⁰ Dados referentes ao ano de 2002 foram inseridos pelos organizadores (N.O.).

⁵¹ Pode se estranhar que havia concessão de passagens internacionais para este programa, contudo em seu escopo o apoio era “para eventos de curta duração (máximo 15 dias) no País, de abrangência nacional e/ou internacional, que sejam de interesse e relevância para o desenvolvimento da pós-graduação, *strictu sensu*” (BRASIL. Relatório 1998, 1999, p. 101).

As bolsas no exterior

Os relatórios anuais informam a concessão de 1.756 bolsas em 1990, número que aumentou para 2.085 no ano seguinte, ano no qual são mencionados também 396 auxílios.

Tabela 5: -Número de bolsas no exterior concedidas no período de 1999 a 2000

Ano	Graduação Sanduíche	Especialização	Mestrado	Mestrado Sanduíche	Doutorado Pleno	Doutorado Sanduíche	Pós Doutorado	TOTAL
1990								641
1991		113	210		1.490	88	184	2.085
1992								823
1993								749
1994								1.377
1995								
1996	0	19	48	*	943	154	115	1.279
1997	0	52	37	*	955	235	177	1.456
1998	79	73	18	*	945	252	134	1.501
1999	223	71	8	*	848	275	128	1.553
2000	262	46	11	1	761	309	129	1.519
2001	195	28	19	2	708	356	197	1.505

Nota: Células em branco significam que os dados não estavam disponíveis nos documentos pesquisados pelo autor (N.O.).

*Na Tab 8 (FERREIRA; MOREIRA, 2001, p. 326) não há informações para Mestrado Sanduíche (N.O.).

Os dados de 1996, 1997 e 1998 apresentados em FERREIRA e MOREIRA (2001, p.326) divergem dos dados do Relatório 1996, p. 48; Relatório 1997, p. 4; Relatório 1999, p. 62; e relatório 2002, p. 73. As bolsas de doutorado pleno são 7 vezes menos. Infere-se que os relatórios podem estar considerando apenas as bolas novas no ano de exercício ou bolsas demandadas e não aquelas implementadas efetivamente

. O autor usou os dados da publicação Capes, 50 anos (FERREIRA; MOREIRA, 2001) e os organizadores seguiram essa seleção (N.O.).

Fonte: Dados totais de 1990, 1992, 1993 e 1994 - grafico 11 (BRASIL. Relatório Capes 1994, p. 29); Dados de 1991 (BRASIL. Relatório 1991, p. 17); Dados de 1996 a 2001 Tab. 8 Bolsas no exterior - evolução do número de bolsistas (FERREIRA; MOREIRA, 2001, p. 326).

De modo geral, pode-se dizer que durante a década o quadro geral tende mais para a estabilidade num patamar relativamente pequeno, comparativamente ao quadro de bolsas no País. À grosso modo, se pode dizer que as bolsas no exterior representam, numericamente, uma décima parte das bolsas concedidas no País nas diferentes modalidades. Tal fato certamente se deve ao fato de que se considera que o sistema de pós-graduação no País atingiu tal nível de abrangência em termos de áreas do conhecimento atendidas, e tal nível de qualidade acadêmica, que a busca de titulação no exterior se torna menos necessária. Não obstante, mantêm-se as portas abertas, o que é fundamental ao intercâmbio acadêmico.

Quanto à distribuição dos bolsistas por país de destino, a análise revela uma predominância do percentual de bolsistas que se dirigem à Europa. Em 1990, procuraram a França, 30%; Inglaterra, 20,6%; Alemanha, 4,3%; Espanha, 3,87%; Portugal, 2,05%, enquanto se dirigiam à América do Norte não mais que 32,9% (EUA, 29,2% E Canadá 3,7%). Outros 5,87% se dirigiam a outros países⁵².

A análise dos mesmos dados, referidos ao ano de 2000, mostram que o número de bolsistas para os Estados Unidos permanece proporcionalmente estável, enquanto, dentro do contingente que procura a Europa, há uma redistribuição bem acentuada, notadamente aumentando a procura pela Alemanha e pela Espanha, e, em menor número, por outros países anteriormente bem mentos procurados como Itália,

⁵² Infere-se que os dados são do Relatório de Atividades Capes para o ano de 1990, o qual não está disponível no acervo Capes. Dados não conferidos. (N.O.).

Holanda, Áustria e outros (Bélgica, Suíça, Argentina, Dinamarca, Nova Zelândia, Suécia, México, Noruega, Áustria, Costa Rica, Cuba, Finlândia, Japão, Peru, Rússia, Uruguai). Este quadro vem se mantendo ao longo da década, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 - Distribuição dos bolsistas no exterior segundo os países de destino - 1990 e 2000

Países	1990		2000	
	Absoluto	%	Absoluto*	%
EE. UU.		29,2	463	30,5
França		30,0	368	24,2
Grã Bretaña		20,6	205	13,5
Alemanha		4,3	158	10,4
Espanha		4,0	95	6,2
Canadá		3,7	73	4,8
Portugal		2,0	37	2,4
Holanda			32	2,1
Itália			21	1,4
Áustria			21	1,4
Outros		6,0	44	2,95
TOTAL			1517	100,0

Nota: Células em branco significam que os dados não estavam disponíveis nos documentos pesquisados pelo autor e não estão disponíveis on-line. (N.O.).

* Os dados não correspondem à tabela disponível no Relatório de Atividades de 2000, p. 59. (N.O.).

A distribuição por área do conhecimento indica que as mais contempladas foram as áreas de Ciências Humanas (com

15,37%), as de Exatas e da Terra (com 14,92%), seguindo-se as Engenharias (com 14,46%) e a de Saúde (com 11,27%). Este quadro vai mudando ao longo da década, dando destaque às Engenharias que, de longe, abocanham a maior parte dos recursos, sem dúvida em consonância com os tempos de “*inovação tecnológica*”. Também a área da Saúde melhora sua participação.

Tabela 7 - Distribuição das bolsas no exterior segundo as grandes áreas do conhecimento - 1990 e 2000


ANO	1990		2000	
	Absoluto	%	Absoluto*	%
GRANDES ÁREAS				
Exatas e da Terra		14,92	199	13,11
Biológicas			121	7,97
Engenharias		14,46	414	27,27
Saúde		11,27	96	6,32
Agronomia			150	9,88
Ciências Sociais Aplicadas			185	12,19
Ciências Humanas		15,37	180	11,86
Letras, Lingüística e Artes			173	11,40
TOTAL	1756	100,0	1517	100,0

Nota: Células em branco significam que os dados não estavam disponíveis nos documentos pesquisados pelo autor e não estão disponíveis on-line (N.O.).

* Os dados não correspondem à tabela disponível no Relatório de Atividades de 2000, p. 53 (N.O.).

As modalidades de bolsas concedidas continuavam sendo as de formação (doutorado e mestrado, com duração de quatro e dois anos, respectivamente), de pós-doutorado (variando de um ano a um ano e meio), de aperfeiçoamento ou especialização (com duração de até um ano). Também prosseguiram os auxílios para participação em eventos internacionais e, finalmente, as bolsas denominadas sanduíches, destinadas a estágios ou atividades de pesquisa no exterior para bolsistas dos programas nacionais.

Uma novidade, dentro do programa, a partir de 1991, a Capes passou a realizar o pagamento das bolsas em moedas locais, ampliando-se o leque das alternativas anteriormente vigentes (dólares, francos e libras) (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 16). O que vale a pena registrar, igualmente, é a diversificação das modalidades de bolsas concedidas, destacando as bolsas de pós-doutorado, de doutorado sanduíche, as bolsas do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE), e, recentemente, as bolsas de graduação sanduíche, nitidamente indicando o interesse numa atualização tecnológica a esse nível de formação, notadamente nas engenharias. O PDEE começou a ser implantado em 1991, (e se caracteriza como uma modalidade alternativa e institucionalizada (a cargo dos programas de doutoramento) das bolsas sanduíche, estimulando uma forma de cooperação institucional. No primeiro ano a disponibilidade



foi de 60 bolsas, tendo evoluído para no ano 2000, para 216 bolsa concedidas (BRASIL. Relatório 2000, 2001, p. 49).

Outros programas de cooperação internacional

A cooperação internacional se manteve atuante no período. No plano dos acordos bilaterais (com países) ou multilaterais (com organismos internacionais) as atividades se expandiram. Assim, além de manter o acordo com a França através do Cofecub, cujo desenvolvimento na Capes vem desde 1978, por conta do Projeto Nordeste, bem como manter e ampliar o intercâmbio com a Alemanha (inicialmente Ocidental ou RFA) através do DAAD, são retomados os contatos com a Inglaterra por meio do Conselho Britânico, com os Estados Unidos via Comissão *Fullbright*. E ainda há o desenvolvimento de atividades com o Canadá/Québec, União Soviética (depois Rússia), a China, a Bélgica, Portugal, Israel, Itália e Uruguai. São realizados convênios com a FLACSO (Fundação Latino-Americana para Ciências Sociais), com a Universidade das Nações Unidas (UNU), com a OEA, Unesco, FAO, Sela e outros.

Até 1990 são informadas 271 missões de trabalho e 543 bolsas para intercâmbio de docentes e pesquisadores. O



número de projetos aprovados no período ultrapassa os 400, as missões de trabalho e de estudo se aproxima de 600 e o número de bolsas envolvidas fica na casa das 800, o número de professores visitantes fica na casa dos 200. O relatório de 1990 destaca a introdução, a partir de 1988, de nova modalidade de intercâmbio com a Alemanha e a França. No caso da Alemanha inicia-se um programa de cooperação entre as universidades tecnológicas daquele país e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Além disso foram mantidos os programas estudante-convênio, envolvendo 16 países da América Latina e oito países da África. O relatório de 1990 menciona um quantitativo de 6.000 estudantes-convênio em nível de graduação, e 297 estudantes-convênio em nível de pós-graduação, além de concessão de auxílio-instalação para 109 e auxílio-tese para 9 deles. Já em 1991, por exemplo, diminuíram para 3.057 os bolsistas em nível de graduação e para 170 os bolsistas de pós-graduação oriundos de 26 países (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 32).

Ao final da década o panorama está bastante alterado. Destaque-se a criação de uma Assessoria de Cooperação Internacional (ACI) localizada estrategicamente junto à Presidência da Capes, e não junto a uma coordenadoria (antiga Superintendência) de Programas com o Exterior e,

por sua vez, contando com o apoio de uma Coordenadoria de Cooperação e Intercâmbio (CCI). Ligada diretamente ao Gabinete da Presidência, tiveram Entre suas ações pode-se citar as seguintes (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 39-53):

i) implementação do programa de cooperação com a França – o Capes-Cofecub que, nos termos do relatório, implementou 303 projetos desde sua assinatura em 1978, sendo que 188 já foram encerrados. No ano de 1999 estiveram em andamento 115 projetos. O projeto revela um grande dinamismo, pois contaram 171 missões de trabalho Brasil/França e 174 missões de trabalho França/Brasil, além de 149 missões de estudos, estas envolvendo 19 bolsas de doutorado pleno, 92 bolsas de doutorado sanduíche. A nota destoante foi o cancelamento, a partir de novembro de 1999, das missões de trabalho na direção França/Brasil por falta de recursos. Registre-se ainda, na cooperação com a França, o acordo JUMELAGE entre o Ministério da Educação e a Conferência dos Centros Hospitalares Universitários da França, firmado em 1994, renovado em 1997.

ii) Na segunda metade dos anos de 1990 foi muito incrementada a cooperação com a Alemanha, cujos resultados se pôde observar ao analisar a evolução das bolsas no exterior. Nessa cooperação permanece o Programa Capes/DAAD, talvez o mais tradicional. Em 1999 foram concedidas 5 bolsas e, cerca de 30 passagens aéreas ida-e-volta, realizaram-se vários programas de intercâmbio, movimentando 21 professores brasileiros e 18 alemães. Houve 6 estágios de pesquisa, e 6 bolsistas alemães vieram ao Brasil. No programa Capes/AUFBAUSTUDIEN destinado a apoiar estudos relacionados com o

desenvolvimento regional e nacional, não houve bolsas no ano. Em compensação 32 professores alemães vieram ao Brasil para atuar em pesquisa e pós-graduação. Houve 4 bolsas no Programa Especial Biotecnologia/Biociências. Em compensação, 98 bolsas aconteceram no Programa de Graduação Sanduíche para Estudantes das Áreas Tecnológicas. Mas além do programa Capes/DAAD, há o programa de Apoio Interinstitucional, com objetivo de apoiar o intercâmbio de docentes e pesquisadores, bem como doutorandos brasileiros e alemães, com troca de informações científicas estimulando a produção conjunta de pesquisas e publicações. No Programa Brasil/Alemanha (PROBRAL) aconteceram 64 projetos, 96 missões de trabalho e 65 missões de estudo. O projeto envolvendo os CEFETs brasileiros teve 11 missões de estudo e 35 missões de trabalho. Os acordos Capes/DAAD/PROBRAL receberam impulso significativo desde 1995. Há ainda os Programas Capes/DFG (Academia de Ciências da Alemanha) e outro com a Fundação Alexander von Humboldt, com pequeno número de iniciativas, mas voltados no mesmo objetivo de cooperação e pesquisa científica e tecnológica.

iii) A Cooperação Brasil/Estados Unidos prevê um Programa de Graduação Sanduíche em Áreas Tecnológicas de Engenharia, Agronomia e Engenharia Florestal e, em 1999, mobilizou 43 bolsistas.

iv) A Cooperação Brasil/Inglaterra é promovida juntamente com o Conselho Britânico, mobilizou 167 missões em 1999, sendo 84 Brasil/Inglaterra e 83 Inglaterra/Brasil.


v) Com Portugal, tendo como parceiro o Instituto de Cooperação Científica e Tecnológica Internacional (ICCTI), do governo português, aconteceram 128 missões e 34 projetos foram apoiados.

vi) No contexto latino-americano cabe registrar os programas de cooperação com Cuba (com 27 bolsas no triênio 1997-1999); com a Argentina, com o Chile e o Uruguai. Ainda que sendo poucos os projetos em andamento, são sugestivos para o projeto de integração latino-americana, notadamente dentro do contexto do Mercosul.

O apoio à infraestrutura, consolidação e fomento

Esta esfera de atividades costuma ser a mais prejudicada, historicamente, pois sendo política tradicional da Capes dar prioridade às bolsas, pelo seu alcance social imediato em razão da repercussão direta na vida dos bolsistas e dos programas, os cortes orçamentários incidem majoritariamente neste item.

Assim é que no ano de 1990 apenas 30 instituições federais, envolvendo 417 programas, foram apoiadas com os recursos de infraestrutura, e 110 cursos, de 26 instituições receberam recursos para consolidação e, assim mesmo, apenas a primeira etapa foi realizada. Uma leitura do orçamento executado em 1991 indica que o programa ficou com cerca de 8,35% dos recursos, que, segundo o relatório de 1993/1994, caiu para 2% em 1992, representou apenas 4% em 1993 para, finalmente, em 1994, subir para 20%, bem mais próximo ao patamar historicamente conseguido.



Convém registrar, entretanto, que os recursos para as atividades de pós-graduação *lato sensu* são incluídos dentro do programa de fomento. Assim também acontece com o programa de apoio para professores visitantes estrangeiros, que registra 56 concessões em 1990, e para professores visitantes nacionais, que registra 101 concessões naquele mesmo ano⁵³.

No período de 1995 a 2000 o quadro não se alterou substancialmente, confirmando seu destino de grande perdedor. De fato os recursos para Fomento à Pós-Graduação, agora também denominado de Pesquisa, foram da ordem de R\$ 50,3 milhões em 1995, desceram para R\$ 47,0 no ano seguinte, subiram para R\$ 49,2 em 1997, caíram para R\$ 24,36 em 1998, portanto, representando cerca da metade do ano anterior, para atingirem o pico de R\$ 54,86 em 1999, e novamente caírem à metade no ano seguinte, 2000, quando ficaram em R\$ 25,52.

Ao longo da década, os recursos para fomento, que representam investimentos, partiram de cerca de 5% no ano de 1990, chegaram perto dos 12% em 1991, passam dos 12% em 1995, para caírem em torno de 11% em 1996 e 1997, conhece uma queda substancial em 1998, quando fica abaixo de 6%, para se recuperar em 1999, quando, com 10%, volta para perto

⁵³ Dados não conferidos por indisponibilidade de fonte (N.O.).

do patamar de 1997. Finalmente, anuncia-se novamente uma queda para cerca de 6% no ano 2000.

Uma alteração importante ocorre na segunda metade da década: deixa de existir a distribuição automática de recursos aos programas com base na sua avaliação. Os recursos, classificados em fomento e consolidação, iam, no primeiro casos, automaticamente e apenas no segundo caso requeriam um plano de consolidação dos cursos cujo conceito houve ficado abaixo de A ou B.

Uma nova concepção se implantou no período. De acordo com os Relatórios Capes 1998 e 1999, a existência do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) cumpre-se a função anteriormente atribuída ao fomento enquanto tal, mas com a condição de que os programas respondam a edital anual, buscando credenciar-se aos recursos, que continuam sendo atribuídos com base num algoritmo que define um valor de referência considerando um conjunto de variáveis.

Em 1999 a fórmula utilizada foi: *quota de bolsas de mestrado* $DS \times R\$ 500,00 \times \text{peso da área}$ + *quota de bolsas de doutorado* $DS \times R\$ 800,00 \times \text{peso da área} + 16.000,00$ (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 88). Tudo depende, finalmente das disponibilidades financeiras e orçamentárias da Capes, bem como do mérito e relevância das propostas, da avaliação

dos programas, da natureza da área do conhecimento, do nível de formação e da quota de bolsa de Demanda Social (DS) atribuída aos programas. Nada muito simples, como se vê, mas suficientemente objetivado e matematizado para facilitar a operacionalização. Está-se falando de um programa que movimentou, em cada um dos anos de 1998 e 1999 valores da ordem de R\$ 40 milhões cada ano.

Por outro lado, o termo fomento passou a ser aplicado a um novo programa, denominado Programa de Fomento à Pós-Graduação, que passou a atender a poucas universidades (foram sete federais em 1998), dentro de uma filosofia de:

*“experimentar uma alternativa de atendimento às necessidades dos programas de pós-graduação, de modo a assegurar maior adequação e flexibilidade na aplicação dos recursos, em consonância com as peculiaridades regionais, as especificidades da área do conhecimento, as diferenças de desempenho dos cursos oferecidos e **o alcance das metas dos planos de pós-graduação de cada instituição**”*(o grifo é meu) (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 96).

O volume de recursos mobilizados é equivalente ao do PROAP: foram R\$ 31,8 milhões em 1998 e R\$ 47,8 milhões em 1999. A alta de uma definição mais precisa do que seja efetivamente fomento em cada caso, torna-se difícil uma análise comparativa histórica. Pois ambos os programas

envolvem recursos para a instituição na forma de custeio e capital, auxílios, recursos para as pró-reitorias. O fomento inclui custeio de bolsas também.

Parece oportuno incluir neste item o Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (PRODEN), criado em 1999 (?)⁵⁴ tem por objetivo apoiar atividades de pesquisa e de formação de recursos humanos na pós-graduação *stricto sensu*, vinculadas a um “projeto institucional de desenvolvimento da pós-graduação”(BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 97). Trata-se de uma iniciativa interessante na medida em que busca desempenhar um papel de apoio à realização das políticas institucionais, dando um caráter orgânico ao apoio externo. Semelhante ao PROAP quanto aos critérios de distribuição de recursos, mobilizou, em 1999, cerca de R\$ 25.000.000.

Por sua vez, o Programa de Apoio à Integração Graduação – Pós-Graduação (PROIN) (). Programa criado no ano de 1995, visava estimular a integração entre pós-graduação e graduação, com vistas a elevar a qualidade deste nível de ensino acabou sendo desativado em 1999, também por ter passado a ser do interesse da Secretaria de Educação Superior do MEC. Este projeto tinha boa capacidade de mobilização, haja vista que no ano de 1998 foram apresentados

⁵⁴ O autor não tem certeza sobre o ano de criação do programa e não foi encontrado dados para confirmar. (N.O.).

cerca de duzentos projetos, tendo sido aprovados e apoiados 64 deles, mobilizando R\$ 4.718.401,00, aplicados em despesas de custeio (R\$ 1,16 milhão), mas, sobretudo em capital (R\$ 4.7 milhões) (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 98-99).

A avaliação realizada no ano apresentou resultados altamente satisfatórios, cabendo destacar a conclusão relativa ao

“reconhecimento da importância do programa como instrumento de melhoria do ensino de graduação, recomendando-se sua manutenção, mas com reforço em seu potencial de mudanças na ‘condição de aprendizagem e de produção de conhecimento’ no ensino de graduação” (grifos no original) (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 100).

Não obstante, registre-se que, nos termos do relatório de 1997, tendo o objetivo de apoiar a graduação a evitar a evasão, a atualizar disciplinas, a estimular a mudança e a modernização, muito se assemelhava ao PADES dos anos de 1970, que teve a mesma sorte⁵⁵.

55 “O Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES) foi elaborado em 1977 e implantado em 1978”. O PADES tinha como concepção de que a qualidade do ensino se daria com as “interações e complementariedades entre suas capacidades científicas e pedagógicas e os meios instrucionais, enipamentos e instalações, os regimes escolares, as formas de organização acadêmicas e as próprias estruturas de administração da Universidade” (BRASIL. Relatório 1978, 1979, p. 23) (N.O.).

PROGRAMA DE APOIO PARA AQUISIÇÃO DE PERIÓDICOS - PAAP

Por meio deste programa, cujas origens se podem situar no COMUT⁵⁶, traduz um cuidado que acompanha a Capes desde longa data no sentido de apoiar a atualização bibliográfica das bibliotecas que servem ao sistema de pós-graduação, notadamente via a aquisição e a atualização de acervos de periódicos.

Em operação, novamente, desde os anos de 1994, seu desempenho financeiro se expressa na Tabela 8. A leitura dos dados mostra um crescimento expressivo do programa, numa dinâmica que havia sido interrompida no ano de 1999. Registre-se que em 1998 o programa atendeu a 73 instituições de ensino, 264 bibliotecas universitárias, realizando 32.311 assinaturas correspondentes a 9.684 títulos (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 134). Enquanto que em 1999, apesar das restrições, o desempenho foi semelhante, tendo havido renovações e, sobretudo, efetivado o acesso à *Web of Science* (WoS), mediante convênio firmado com a Fapesp.

⁵⁶ O Programa de Comutação Bibliográfica (COMUT) foi criado em 1980 por iniciativa da Capes, com o objetivo de gerar o intercâmbio de materiais entre as bibliotecas no País e no exterior. Recebeu apoio do Ibict/CNPq. (BRASIL. Relatório Capes 1980, 1981, p.5, folha 1760) (N.O.).




Tabela 8 - Recursos destinados à aquisição de periódicos 1994 a 1999

Anos	Valores em US\$
1994	5,511.572
1995	15,061.902
1996	21,002.302
1997	22,087.641
1998	21,918.649
1999	15,027.187

Fonte: Brasil. Relatórios Capes 1998 (p.134) e 1999 (p.100)

Certamente esta é, na era da sociedade da informação e do conhecimento, uma das mais importantes linhas de ação da Capes e de todo o sistema de Ciência e Tecnologia.

OS PROJETOS ESPECIAIS

PROGRAMA DE APOIO À PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU - LS⁵⁷

⁵⁷ “Além dos seus programas mais tradicionais de formação de recursos humanos, a Capes mantém uma linha de apoio a cursos de pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) visando à qualificação de docentes e de profissionais (não-docentes) onde as alternativas de mestrado e doutorado não são viáveis ou não justificam por si só” (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 18). Na década de 1970 o programa denominava-se PICD II.


No ano de 1991 estavam em estudo as propostas para aperfeiçoamento de professores de 1º e 2º graus, setor que interessava implementar. Este programa teria início nos anos seguintes, também atendendo ao Estado de Minas Gerais, (terra natal do então Presidente Itamar Franco, que assumira após o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Melo), e cujo governo estadual implantava, inclusive com recursos do Banco Mundial, um projeto de Qualidade Total na esfera do ensino público. Previa-se para 1994 a inclusão do Estado de Goiás nesse mesmo programa. Os elementos disponíveis autorizam afirmar que o programa recebeu o impacto qualitativo das novas diretrizes políticas, ainda que quantitativamente não tenha recebido o incremento que seria de esperar a partir da ênfase que merecera na análise das políticas e no plano de ação.

Estas atividades prosseguiram em todo o período, tendo sido apoiados 399 cursos em 1990, 340 em 1991, sempre atendendo menos que o demandado segundo o relatório (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 18). Para os anos de 1992 a 1994 as informações se referem ao quantitativo de bolsas concedidas, que foram respectivamente, 1.1.138, 1.419 e 3.829 (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 19).

O PICD I referia-se ao programa relacionado à pós-graduação *stricto sensu* e o PICD III – ao Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (BRASIL. Relatório Capes 1978, 1979, p. 97) (N.O).

Por outro lado, prosseguia a modalidade de atendimento aos Núcleos ou Pólos Regionais de Aperfeiçoamento, visando atender a professores de terceiro grau e das Escolas Técnicas Federais para o Ensino Tecnológico (ETFETS), notadamente ao CEFET de Minas Gerais, estado no qual também se encontra a PUC/MG, tradicional beneficiária dos recursos do programa, e que em 1991 recebeu apoio para 97 cursos. Ao todo, incluindo os 37 cursos ministrados pela Universidade Estadual do Ceará e os 09 da UNISINOS/RS, foram contemplados 1.535 docentes (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 18-19).

Nos anos de 1997 a 1999 o programa sofre forte impacto negativo. Assim, em 1997 foram apoiados 220 cursos em 68 instituições destino, com distribuição de 10.118 bolsas, num montante de R\$ 6.634.762,72 (BRASIL. Relatório Capes 1997, 1998, p. 56-57). Certamente uma ação expressiva. No ano seguinte, porém, sob o impacto dos ajustes macroeconômicos, os recursos foram limitados, sendo oferecidas apenas 855 bolsas, ficando os recursos financeiros aplicados numa ordem de uma décima parte do ano anterior (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 116). A situação ficou ainda pior em 1999, quando foram apoiados apenas sete cursos, com a concessão de 157 bolsas. Os recursos mal alcançando as casa dos R\$ 100.000 (cem mil reais) (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 108).



O PROGRAMA ESPECIAL DE TREINAMENTO - PET

Quanto ao Programa Especial de Treinamento (PET), reiteradamente considerado como programa destinado à melhoria da graduação, agora passa a ser considerado, também, instrumento para preparar candidatos à pós-graduação. Apesar dos mesmos atrasos já mencionados, e do fato de a falta de pessoal e de recursos não ter permitido avaliar o programa em 1990, nem treinar os novos grupos implantados, ele prosseguiu.

Em 1990 funcionaram 77 grupos, em 31 instituições, envolvendo 594 alunos. Já em 1991 os grupos aumentaram para 145 e os bolsistas para 889, estes últimos sendo 2.523 em 1993 e 3.079 em 1994, num crescimento de 418% no período⁵⁸. No ano de 1991 foi realizado o I Encontro Nacional dos Bolsistas PET, em Florianópolis, Santa Catarina, com participação de alunos e professores tutores de todos os grupos implantados no País (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 22).

No ano de 1998 foi encomendada uma pesquisa avaliativa do programa, cujos resultados foram positivos. Não obstante o programa começou a ser desativado, e resistiu


⁵⁸ Dados para 1991 (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 21). Cifras apresentadas no gráfico 5 no Relatório 1994 para o período (1990-1994) não correspondem aos dados do Relatório de 1991 (N.O.).

um certo tempo devido à ação de resistência dos estudantes, que se mobilizaram nesse sentido. Para este ano foram concedidas 3.478 bolsas aos estudantes. Ao final do período, transferido para a Secretaria de Educação Superior/MEC, seria definitivamente desativado no ano de 2001.

Registre-se que no ano de 1999 foram apoiados 313 grupos, distribuídos por 59 instituições, concedendo 3.803 bolsas de estudo aos alunos de graduação. Repetia assim, com pequenas alterações, a situação dos dois imediatamente anos anteriores, nos quais se manteve o mesmo número de instituições, apoiando-se número aproximado de estudantes. Vale lembrar que o PET nasceu na gestão Moura Castro, com a ideia então considerada elitista de criar uma universidade de elite nos desvãos de uma universidade de massas. Criticado inicialmente como elitista, o programa sobreviveu e passou assumir uma feição de incentivo à formação de pesquisadores em nível de graduação. Além do mais, mobilizava anualmente cerca de R\$ 14 milhões para as instituições.

O PADCT

Sob a denominação de Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o PADCT, existindo desde 1984, operou no período de 1984 a 1989, foi redefinido e ampliado no ano de 1990 e chegou, em 1997, a sua terceira fase. Vale lembrar




que se trata de um programa apoiado pelo Banco Mundial, administrado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, tendo a Capess como uma das agências executoras, juntamente com a Finep e o CNPq (BRASIL. Relatório Capes 1997, 1998, p. 64)⁵⁹.

As atribuições da Capess em tal projeto consiste em apoiar a difusão dos editais e cooperar na análise preliminar dos projetos, manter cadastro atualizado de consultores para os diferentes subprogramas, contratar projetos aprovados, seja concedendo suporte diretamente aos pesquisadores, seja mediante convênios com as instituições onde os pesquisadores atuam, autorizando o repasse de recursos e mantendo o controle orçamentário e financeiro dos projetos (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 129).

Dentre os projetos especiais, o PADCT continua sendo o mais importante, incluindo dentro dele o Subprograma Educação para a Ciência. Até dezembro de 1991 o programa mobilizara US\$ 16,419,453.00, aplicados exclusivamente nas áreas de Biotecnologia (SBIO), Química e Engenharia Química (QEQ), Geociências e Tecnologia Mineral (GTM), Planejamento e Gestão em Ciência e Tecnologia (PGCT) e Informação em Ciência e Tecnologia (ICT) (BRASIL. Relatório Capes 1991,


⁵⁹ Ao todo o PADCT compreendia “áreas do conhecimento ou setores selecionados e à consolidação da infraestrutura de serviços essenciais ao bom funcionamento do Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico” (BRASIL. Relatório Capes 1997, 1998, p. 64) (N.O.).



1992, p. 26). Os recursos totais para 1991 estão na ordem de US\$ 620.000 e crescem a partir de então, alcançando US\$ 3,600.000 em 1992; US\$ 5,500.000 em 1993 e US\$ 7,923.000 em 1994 (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 24).

Além das áreas mencionadas, integravam o PADCT subprogramas voltados para as áreas de Ciências Ambientais (CIAMB), Instrumentação (SINST), Novos Materiais (SNM), Provitamento de Insumos Básicos (SPIN), Tecnologia Industrial Básica (TIB), Manutenção (SPM), e Educação para a Ciência (SPEC). No ano de 1991 encerrava-se a Fase I do Programa e, neste mesmo ano, já eram divulgados os editais referentes à Fase II, cobrindo todos os subprogramas, tendo sido contratados 123 novos projetos, com recursos da ordem de US\$ 25,783,342,00, a serem desembolsados em 24 meses (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 26).


Em 1997, na Fase II a Capes implementou 415 projetos em apenas seis subprogramas: QEQ, SBIO, SPEC, ICT, PGCT e CIAMB (BRASIL. Relatório Capes 1997, 1998, p. 65). Na terceira fase, estiveram sob a responsabilidade da Capes, em 1998, 20 convênios institucionais e 44 auxílios a pesquisadores, envolvendo R\$ 4,8 milhões (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 130-131). No ano seguinte, foi mantido igual número de compromissos. Os gastos se resumiram a R\$ 1,48 milhão (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 115).



Constituído por doze subprogramas envolve quatro classes básicas de ações de formação de recursos humanos, auxílio integrado à pesquisa; pesquisa, desenvolvimento e engenharia; serviços de suporte ao desenvolvimento científico e tecnológico (dentre os de informação científica e tecnológica). Os projetos das ações de “*capacitação formal de recursos humanos*” são basicamente financiados pela Capes. Atuando por intermédio de editais, o programa delimita as ações que deseja promover nas áreas selecionadas. A Capes restringe sua participação em seis subprogramas: 1) Química e Engenharia Química; Biotecnologia; Educação para a Ciência; Informação em Ciência e Tecnologia; Planejamento e Gestão de Ciência e Tecnologia; Ciências Ambientais (BRASIL. Relatório Capes 1997, 1998, p. 65).

PRÓ-CIÊNCIAS (PROGRAMA DE APOIO AO APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DE 2º GRAU EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS) - SPEC

Visando o aperfeiçoamento de professores em serviço nas áreas mencionadas (em Ciências compreendendo Biologia, Física e Química), o programa estava em ação desde 1995, tendo atendido a 43.100 professores, as diferentes unidades da federação, contanto em muitos casos com o apoio das fundações



de amparo à pesquisa dos estados. Este Subprograma de Educação para a Ciência esteve atuante ao longo de todo o período, tendo iniciado uma nova fase em 1990. Segundo o relatório daquele ano, o objetivo geral do SPEC, que era o de contribuir para a melhoria do ensino de Ciências e Matemática nas escolas, foi explicitado como visando preparar os estudantes para⁶⁰:

- i) participar criticamente de uma sociedade cada vez mais dominada pela Ciência e pela Tecnologia;*
- ii) analisar as implicações sociais do desenvolvimento científico e tecnológico, sua importância para a sociedade, seu alcance e suas limitações;*
- iii) melhor compreender a Ciência e a Tecnologia como produtos historicamente construídos;*
- iv) ter acesso a informações básicas para a compreensão da Ciência em nossos dias;*
- v) aprofundar a compreensão dos conceitos científicos;*
- vi) formar uma consciência crítica que favoreça a compreensão da problemática ambiental, a aquisição de conhecimentos e a mudança de hábitos, atitudes e valores em relação ao ambiente.*

Preparava-se, então, a Fase II do programa e se previa um apoio preferencial a projetos articulados em Redes de Disseminação, deixando em um segundo plano o apoio aos

⁶⁰ O programa buscava “fortalecer novos mecanismos de articulação entre os dois níveis de ensino. Ele se propôs atingir, no triênio 1996-1998, todos os professores dessas disciplinas no Brasil, incluindo as redes públicas e privadas”. De acordo com o relatório de 2000, participaram no programa mais de 47 mil professores entre 1975 a 2000 (BRASIL. Relatório Capes 2000, 2001, p. 135) (N.O.).

projetos isolados, bem como aos projetos administrados diretamente, por meio de convênios entre a Capes e a instituição executora.

A previsão orçamentária para a Fase II, era de US\$ 44,000,000.00, contrastando com os US\$ 12,500,000.00 da Fase I. Isto iria permitir financiar cerca de 2.600 bolsas de iniciação científica, 100 bolsas de curta duração (no País e no exterior), 850 bolsas de especialização no País, 180 bolsas de pós-graduação *stricto sensu* no País (160 para mestrado e 20 para doutorado) e 95 bolsas de estudos pós-graduados no exterior, além de auxílios para participação em eventos também no exterior⁶¹.

Divulgado o Edital 01/1990, foram recebidos em 1991, o total de 180 projetos dos quais foram aprovados 63 (33 em Rede e 30 projetos isolados), num montante de US\$ 8,269,466.00, sendo que o montante de solicitações chegara a US\$ 67,922,353.00. Segundo o Relatório de Atividades Capes 1991, o programa se punha o desafio de ampliar a sua escala de influência, aumentando o número de professores e crianças a serem atingidos pelos projetos, estes concebidos segundo uma concepção crítica de *“alfabetização em ciência, tecnologia e sociedade”* e com ênfase na educação ambiental (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 29-30).

⁶¹ Dados do Relatório de Atividades Capes 1990 sem uma segunda conferência pelos organizadores, devido à indisponibilidade do documento (N.O.).


PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES DE 1º E 2º GRAUS DO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO - PAP

Trata-se de programa destinado apoiar a formação docente nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio de responsabilidade do sistema federal de ensino. Realizado em acordo com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC, celebrou 108 convênios no ano de 1999, mobilizando R\$ 35.644.080,00 (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 117)⁶².

PROJETO NORTE E PROJETOS REGIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Visando fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico da Amazônia Legal, e apoiando a fixação de massa crítica na região, consolidando centros de excelência regionais, não teve apoio financeiro em 1999. Entretanto, desde 1996 passaram

⁶² “O programa começou a ser executado no segundo semestre de 1998, quando foram celebrados 109 convênios com as instituições participantes”. “A execução deste programa ocorre mediante concessão de bolsas para os professores de escolas técnicas e tecnológicas, agrotécnicas e colégios de aplicação e institutos. Os valores das bolsas são determinados de acordo com as respectivas titulações acadêmicas (especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado), além da carga horária de cada docente (vinte horas, quarenta horas e dedicação exclusiva). As bolsas de estudos são de oito modalidades com valores variando de R\$ 85,00 (oitenta e cinco reais) a R\$ 490,00 (quatrocentos e noventa reais) (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 133) (N.O.).




a existir o Projeto Nordeste de Pesquisa e Pós-Graduação (PNEPG) e o Plano Sul de Pesquisa e Pós-Graduação (PSULPG). Da mesma forma, o ano de 1999 foi ano de “vacas magras”, sem repasses para tais projetos, que foram apenas acompanhados naquilo que já estava em andamento⁶³.

MINTER - SUBPROGRAMA MESTRADO INTERINSTITUCIONAL

Este subprograma visava permitir “o acesso a curso de mestrado a docentes e técnicos de instituição de ensino superior que não tenham condições de se deslocarem pra as localidades em que eles são regularmente oferecidos”. Segundo o relatório da Capes, tal subprograma estabelece “uma cultura de valorização da capacitação contínua no exercício de suas funções, bem como intensificando o intercâmbio interuniversitário” (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 106).

Tendo mobilizado em 1999, R\$ 5.470.442,26(entre bolsas, fomento e taxas), se apresentava como uma iniciativa de certo vulto. E certamente apontava para novos caminhos de realização da pós-graduação, contribuindo talvez para

⁶³ Em 1997, foram concedidas 2.421 bolsas, “distribuídas pelas modalidades de especialização e Professor-Visitante” com aporte de mais de R\$ 1.600.000 (BRASIL. Relatório Capes 1997, 1998, p.57). O número diminuiu em 1998, passando para 1.654 bolsas, consequentemente diminuindo o aporte para 200 mil a menos que o ano anterior. (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 118) (N.O.).



resgatar o sentido inicial de instituição com atuava o Programa Universitário⁶⁴ dos tempos iniciais (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p.106)⁶⁵.


OUTROS PROGRAMAS

Além dos seus grandes e/ou tradicionais programas, um grande número de outras iniciativas se realizam na Capes. No ano de 1999 eram elas:

1. *RH – Metrologia*: visa capacitar recursos humanos em metrologia. Mobilizou em 1999 R\$ 296.593,00, e teve o apoio da PUC-RJ e da UFSC (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 117).
2. *RH – SST*: Programa de Recursos Humanos na Área de Saúde e Segurança no Trabalho, apenas teve acompanhamento de projetos em fase de conclusão, no ano de 1999 (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 112).
3. *RH – RI*: Programa de Apoio à Formação de Recursos Humanos em Relações Internacionais: visando formar quadros nessa área especializada de relações internacionais, em 1999 consistiu apenas no acompanhamento dos projetos em fase de conclusão (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 112).

⁶⁴ Sobre o Programa Universitário, ver o primeiro livro desta série, “Capes: a brisa dos anos cinquenta. Primeiro Período (1951-1963) (N.O.).

⁶⁵ Em 2000, para esse programa, houve um decréscimo no valor, chegando a um pouco mais de 3 milhões (BRASIL. Relatório Capes 2000, 2001, p. 115) (N.O.).



4. *RH – RE*: Programa de Apoio à Formação de Recursos Humanos para o Desenvolvimento da Reforma do Estado: com projetos contratados no ano de 1996, seu objetivo era o de formar quadros para atuarem no sentido da modernização do aparelho administrativo do Estado (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 111).
5. *Proesp*: Programa de Apoio à Educação Especial: em cooperação com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC visava formar quadros especializados nessa área. Em 1999 não contou com recursos da Capes (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 111).
6. *Paped*: Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância: criado em 1997, em articulação com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, apoiando estudos na área sugerida pelo título, mobilizou apenas R\$ 42.500,00 no ano de 1999 (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 113).
7. *Proav*: Programa de Apoio à Avaliação Educacional: criado em 1997, a partir de demanda do Inep, visava criar e consolidar centros especializados no assunto de avaliação educacional. Recursos de bolsas e fomento eram compartilhados entre a Capes (bolsas) e o “*Projeto Nordeste via Acordos de empréstimo MEC e Banco Mundial*” (BRASIL. Relatório Capes 1997, 1998, p. 59). Tendo dispendido, em 1999, R\$ 1.463.564,40 (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 113)⁶⁶.

⁶⁶ Para conhecer os objetivos do Proav ver InfoCapes, v.5, n.4, out./dez., 1997, p.64. As propostas das instituições selecionadas para as três chamadas distintas foram: Chamada 1 – Projetos para criação de centros de recursos humanos para avaliação educacional (PUC/RJ, UFMG e UFRJ) – valor para cada projeto R\$ 300.000,00; chamada 2 – estruturação e consolidação de centros ou

8. *ApArtes*: Programa de Aperfeiçoamento em Artes no Exterior⁶⁷.
9. *Musicistas*: Programa de Aperfeiçoamento em Música: criado em 1996, seu objetivo é o de formar músicos brasileiros em diferentes áreas, mediante a realização de *master classes* dirigidas por músicos de renome internacional. Em 1999 mobilizou R\$ 289.918, tendo abrigado as Universidades Federais de Goiás e da Bahia⁶⁸.
10. *BAP*: Programa Suplementar de Apoio à Qualificação Docente: é a denominação atualizada do Programa de Dedicção Acadêmica criado na gestão da Prof^a Eunice Durham, visando minimizar o impacto das aposentadorias no meio docente⁶⁹. Não tendo recebido

laboratório de medidas educacionais (UnB e UFJF) – valor para cada projeto R\$ 250.000, 00; e chamada 3 – cursos de curta duração – valor para cada projeto R\$ 22.000, 00 (UFBA, UFMT, UEL, UFPI, UCB, IIASCR, UFSC, UFRGS e UEPB) (BRASIL. InfoCapes v.5, n.4, out./dez., 1997, p.64-65) (N.O.).

⁶⁷ No Relatório 1998 menciona as atividades relacionadas a este programa, tais como: mostra de jovens talentos, apresentações no Teatro Nacional Cláudio Santoro (Brasília/DF). “Implementado a partir de 1996, este programa objetiva promover o aperfeiçoamento de jovens artistas de reconhecido mérito e talento em conservatórios e instituições de renome no exterior. Foram concedidas, durante o ano de 1998, 51 bolsas para jovens talentos selecionados entre 280 candidatos e que tiveram a seguinte distribuição: música 22; artes plásticas dezesseis; teatro cinco; dança quatro; e cinema quatro” (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 87) (N.O.).

⁶⁸ O ano de 1999 foi o último ano do programa na UFBA e o ano de 2000 foi o encerramento na UFG (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 114; Relatório Capes 2000, 2001, p. 128) (N.O.).

⁶⁹ “Assegurar às instituições federais de ensino superior condições para [...] reduzirem o fluxo de aposentadoria de seus docentes mais qualificados, minimizando o impacto negativo que o afastamento imediato desses profissionais [...]” (BRASIL. Relatório Capes 1996, 1997, p. 41). Com objetivo de redefinir aspectos da atuação da Capes, o Relatório de 1994 cita a desativação do Programa de Dedicção Acadêmica (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 25). Dois anos depois, a Capes cria o BAP com os mesmos objetivos. Contudo “A Capes decidiu desativar o Programa, a partir de 05 de setembro do ano de 1996”, mantendo as bolsas concedidas e implementadas (BRASIL. Relatório Capes 1997, 1998, p. 62) (N.O.).

mais inscrições, o programa, que concedeu 289 bolsas em 1991, para uma demanda de 536, oriunda de 28 instituições (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p.12). No ano de 1999 mantinha-se os compromissos com 2.051 bolsistas, mobilizando R\$ 1.961.050,00 (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p.105).

11. PIDRH: Plano Institucional de Desenvolvimento de Recursos Humanos⁷⁰: programa destinado a apoiar o aperfeiçoamento dos próprios servidores da Capes em cursos de pós-graduação, no Brasil ou no exterior, participação em eventos, pagando mensalidades e concedendo auxílio-bibliografia. Mobilizou o total de R\$ 28.786,34 no ano de 1999.

12. Revizee: Programa de Avaliação do Potencial Sustentável dos Recursos Vivos na Zona Econômica Exclusiva: apóia estudos e pesquisas realizados na costa náutica, em pesquisa oceanográfica. Realizado em colaboração com o Ministério do Meio Ambiente, teve pouca mobilização de recursos, que não alcançaram R\$ 10 mil no ano de 1999 (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 97)⁷¹.

⁷⁰ Programa definido em 1994 pela Diretoria de Administração (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 38) (N.O.).

⁷¹“O programa surgiu como resultado da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar, da qual o Brasil é país signatário, que atribuiu aos países costeiros o direito e a responsabilidade quanto à exploração, conservação e gestão dos recursos vivos e não vivos em suas Zonas Econômicas Exclusivas. [...] A Capes concedeu cinco bolsas de mestrado para cursos de oceanografia de instituições indicadas pelo Ministério do Meio Ambiente, mas apenas uma bolsa foi implementada, em maio de 1998, para o curso de mestrado em oceanografia biológica do Instituto de Oceanografia da USP” (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p.107) (N.O.).

13. *Prosab*: Programa de Saneamento Básico: criado em 1983, em 1999 mobilizou cerca de R\$ 40 mil, honrando compromissos já assumidos, mas sem admitir novos bolsistas (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 95)⁷².

Ainda dentre os programas especiais, em 1991 foi criado um Programa de Integração da Universidade com o Setor Produtivo. Dentro dele foi promovido o *Seminário Nacional sobre a Interação da Universidade com o Setor Produtivo*, durante o qual, segundo o relatório de 1991, foi elaborada uma programação “intimamente ligada ao Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP)” (BRASL. Relatório Capes 1991, 1992, p.23). Esta programação previa três programas específicos.

O primeiro deles consistiria na realização de Fóruns Regionais sobre a Interação Universidade-Setor Produtivo, reunindo empresários e dirigentes universitários de cada região brasileira, para analisar áreas de possível colaboração e estabelecer planos de ação integrada. Em 1991 ocorreu um primeiro encontro em Belém do Pará, reunindo empresários

⁷² “O Programa de Saneamento Básico – PROSAB [...] com a finalidade de apoiar o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de abastecimento de água, águas residuárias e resíduos sólidos, objetivando, à melhoria das condições de vida da população. É prioridade, também, do programa o apoio a estudos de tecnologias orientadas para a ampliação do acesso aos serviços de saneamento”. O investimento em 1998 foi de mais de 100 mil reais. Em 1998 participavam as seguintes IES: UFPB, UFMG, USP/São Carlos, UFSCAR, UFRGS e UnB. (BRASIL. Relatório Capes 1998, 1999, p. 105) (N.O.).

da Região Norte e, para 1992, estavam previstos encontros a realizarem-se em Uberlândia/MG, Cuiabá/MT e na Região Nordeste, em local a ser determinado.

O segundo programa era um Programa Nacional de Cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Especialização, visando ao desenvolvimento tecnológico e ao aumento da qualidade e produtividade nas empresas.

E o terceiro programa seria um Programa de Treinamento de Pessoal da Universidade para a promoção e o gerenciamento das relações Universidade-Setor produtivo. Estavam previstos dois primeiros cursos na COPPE/UFRJ a serem realizados em março e abril de 1992, para atender 20 instituições e treinar 40 profissionais (BRASIL. Relatório Capes 1991, 1992, p. 25).

Se um conjunto de programas, os mais importantes, remetem ao espírito do Programa Universitário, há um conjunto de pequenos programas (alguns minúsculos) que remete ao Programa dos Quadros Técnicos e Científicos, que objetiva formar os quadros extra universitários, mas de interesse do serviço público. Talvez caiba uma indagação: sendo alguns tão pequenos, não poderiam as universidades melhor administrá-los?



A base orçamentária

De acordo com os seus relatórios, a realização orçamentária da Capes é apresentada em estatísticas agregadas segundo as grandes linhas de ação desenvolvidas: bolsas, fomento, PADCT, avaliação dos programas de pós-graduação, residência *médica e administração*.

No período 1990 a 2000, a despesa global foi financiada, em sua quase totalidade, com recursos oriundos do tesouro (mínimo de 97,43% em 1995; e 100% nos anos de 1989 a 1992). Quanto à natureza dessa despesa, os chamados outros custeios e capital (OCC) flutuaram entre um mínimo de 97,22% (1989) e um máximo de 99,09% (1991). Já as despesas com pessoal ficaram entre 0,91 (1991) e 2,78% (1989). Três gráficos ilustram, de forma isolada, a participação relativa de cada um dos principais agregados da despesa - bolsas, fomento e administração - em relação à despesa total. Fica demonstrado que os investimentos efetuados através da linha de bolsas sempre foram predominantes, variando entre 85,09%, em 1995, e 93,60%, em 1990, enquanto que os recursos aplicados em fomento variaram entre 4,74%, em 1990, e 11,72%, em 1991. Por outro lado, o conjunto de despesas administrativas, localizou-se sempre em um patamar inferior a 3%, tendo variado entre um mínimo de 1,48% e um máximo de 2,90%, em 1991 e 1994, respectivamente. A Tabela 9 apresenta as dotações orçamentárias da Capes e as despesas realizadas no período 1989-2000.




Tabela 9 - Dotação orçamentária da Capes e despesa realizada no período de 1989 a 2000 (em milhões R\$ correntes)

Ano	Dotação	Despesa
1989	167,3	138,5
1990	136,6	117,9
1991	160,0	122,6
1992	138,5	128,1
1993	368,3	226,6
1994	398,8	327,7
1995	417,9	409,6.
1996	475,2	436,2
1997	450,8	450,8.
1998	445,4	431,2
1999	479,3	478,5
2000	459,1	451,8

Nota: Dados de dotação orçamentária total (1999 a 2001) e despesa referentes aos anos de 1995 a 2001 foram atualizados segundo tab. 10.1 e tab.11 (FERREIRA; MOREIRA, 2001, p. 328-329) (N.O.).

Fonte: Dados 1995 a 2000 - BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 122; FERREIRA; MOREIRA, 2001, p. 328-329.

Os dados da tabela retratam orçamentariamente os danos sofridos pela Capes com sua extinção e com os programas de contenção do governo Collor, quando os níveis da sua dotação e o das despesas realizadas caiu muito aquém dos níveis alcançados em 1989. Por outro lado o mesmo quadro registra o seu espetacular crescimento nos anos de 1993 e 1994, na gestão da Prof.^a Maria Andréa Loyola, durante o governo Itamar Franco.

Quanto às linhas de ação contempladas no período, pode-se observar na Tabela 10.

Tabela 10 - Despesa realizada e % das linhas de ação ou programas da Capes sobre a despesa realizada no período de 1989 a 2000 (em mil US\$)

Programas	Bolsas	Fomento	PADCT	Avaliação	Adminis	Outras despesas	TOTAL
1989	122,5 (88,5)	13,3 (9,6)			2,49 (1,8)	,14 (0,10)	138,5
1990	110,3 (93,6)	5,59 (4,74)			1,87 (1,59)	0,078 (0,07)	117,8
1991	106,3 (86,8)	14,3 (11,7)			1,8 (1,48)		122,5
1992	110,9 (86,6)	13,6 (10,6)		,258 (0,20)	2,5 (1,98)	,69 (0,54)	128,1
1993	195,6 (86,3)	20,9 (9,24)	3,68 (1,63)	,51 (0,23)	5,3 (2,36)	,47 (0,21)	226,6
1994	280,3 (85,5)	33,9 (10,3)	2,2 (0,68)	1,6 (0,49)	7,4 (2,26)	2,2 (0,68)	327,6 (100,0)
1995	362,5 85,0	44,6 (10,48)	10,1 (2,37)	2,2 (0,53)	5,6 (1,32)	,85 (0,20)	426,4
1996	372,5 86,7	38,5 8,9	8,2 (1,91)	3,07 (0,72)	6,08 (1,42)	,95 (0,22)	429,4
1997	369,5 86,68	43,0 10,09	2,6 (0,62)	1,7 (0,4)	8,1 (1,91)	1,26 (0,291)	426,3
1998 (R\$)	392,0 90,9	19,1 (4,4)	5,2 (1,22)	3,9 (0,9)	8,53 (1,98)	2,39 (0,56)	431.226
1999 (R\$)	408,4 (85,3)	53,37 (11,15)	1,48 (0,31)	2,43 (0,51)	9,88 (2,06)	2,92 (0,61)	478.55
2000 (R\$)							


Nota: Valores de 1998 a 2001 em R\$ (reais) e atualização dos valores referente a tabela original do autor. Valores de 1989 a 1997 de acordo com o original. Valores de 2001 inseridos pelos organizadores (N.O.).

Fonte: Dados de 1998 a 2001 - FERREIRA; MOREIRA, 2001, p. 328.

Os relatórios da Capes no período mostram duas continuidades. De um lado, a continuidade das descontinuidades cíclicas que têm caracterizado o orçamento da organização. Em função das crises financeiras por que passa o país, os contingenciamentos e cortes orçamentários acontecem. De qualquer forma, mostra igualmente a continuidade da fidelidade da Capes ao seu projeto principal: a maior parte dos seus recursos são destinados às bolsas e, em caso de crises e cortes, maximiza-se o apoio às bolsas, cujo percentual financeiro aumenta no quadro final.

No período de 1995 a 2000, por exemplo, a dotação orçamentária e a despesa realizada cresceram relativamente aos períodos anteriores e oscilaram como de praxe, segundo as oscilações ou humores fazendários. O orçamento vai de quase R\$ 418 milhões em 1995 para R\$ 475 em 1996, descendo para R\$ 450.8 em 1997, caindo ainda mais para R\$ 445.4 em 1998, para subir a R\$ 479.3 em 1999 e novamente descer para R\$ 459.1 em 2000.

Já a despesa realizada vai de R\$ 409.6 em 1995 para R\$ 436.2 em 1996, subindo ainda mais em 1997, quando alcança R\$ 450.8, caindo para R\$ 431.2 em 1998 e voltando a R\$ 478.5 em 1999. Esta gangorra seria apenas uma curva estatística se não considerássemos que as diferenças se medem em milhões de reais, que o valor de uma bolsa de doutorado é apenas R\$



1.000,00 e no mestrado R\$ 700,00. Ou seja, as oscilações têm, na base, um efeito expressivo, seja como corte do número de bolsas, seja como corte em outros programas. Além disso, é preciso considerar que no período a desvalorização do dólar provocou um efeito importante nos orçamentos. A expressão em reais, assim, mascara bastante o impacto das oscilações.

A base humana

Com um quadro de pessoal aprovado, contemplando a previsão de um total de 210 servidores, a Capes funcionava em 1994, segundo o relatório para este ano, com apenas 164 deles, mantendo-se próxima do efetivo médio dos últimos anos, em que pese ter perdido boa parte de seus quadros em decorrência do processo de extinção (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 35).

A Capes, que sempre reclamara da pequenez e insuficiência de seu quadro de pessoal, teve a situação agravada com sua extinção, o que, de acordo com a análise contida no relatório de 1993/1994, resultou na perda de quase metade de seu quadro de funcionários, a maioria do mais alto nível de qualificação⁷³. Tratava-se, então, de recuperar o moral

⁷³ Indisponível citação ou qualquer referência de perda de funcionários no relatório de 1993/1994. Por outro lado, cita-se no relatório sobre o enquadramento nos níveis de carreira


do quadro, eliminando as fontes de inquietação e motivando a todos para a continuidade dos trabalhos. As esperanças colocadas na transformação da entidade em fundação não se concretizariam tal como esperado, porquanto desse fato advieram sobressaltos inesperados, tal como a perda inicial de uma série de serviços assistenciais que, até então, eram de responsabilidade do MEC. Sobrepunha-se a isso o desafio de reestruturar o órgão mantendo ao mesmo tempo os programas operando regularmente. Para recuperar a normalidade foram tomadas medidas de:

i) estruturação das unidades responsáveis pela contabilidade, administração de pessoal, setor jurídico e auditoria interna;

ii) implantação imediata de um Plano de Assistência aos Servidores, para cobrir benefícios como assistência médica, hospitalar e odontológica, auxílio-alimentação, auxílio transporte e assistência pré-escolar;

iii) acerto da situação funcional de todos os servidores, pagando-se as pendências referentes aos direitos adquiridos ainda não formalmente reconhecidos;

e evolução funcional como um problema a ser enfrentado “concentração em níveis superiores da carreira, relativamente alto grau de instrução e baixa perspectiva de ascensão na carreira, indica a importância da definição e implantação de uma política de capacitação de pessoal bem ajustada à realidade do órgão e a necessidade da identificação e adoção de um esquema de estímulos para a participação nos programas relativos a tal política” (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995) (N.O.).



iv) extensão aos servidores da Capes da gratificação de 160% do salário tal como era concedida aos servidores responsáveis pelas atividades típicas de Estado e, posteriormente, a inclusão da Capes no Plano de Carreira dos órgãos e entidades integrantes da área de Ciência e Tecnologia (com o que se consagrou o direito à gratificação e, além disso, elevou os vencimentos dos funcionários);

v) esforço pela melhoria das condições de trabalho, qualificação do pessoal e aperfeiçoamento da racionalidade administrativa (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 38; 1998, 1999, p. 144).

Em junho de 1996, o quadro de pessoal da Capes, incluindo aqueles servidores cedidos à fundação por outras instituições, os licenciados e os inativos, era formado por 202 servidores, dos quais 126 (62,3%) eram enquadrados funcionalmente em nível superior, 69 (34,15%) em nível intermediário e apenas sete (3,46%) estavam situados em nível auxiliar. Na Diretoria de Programas estavam lotados 74 (36,6%), na Diretoria de Avaliação estavam 17 (8,4%); na Diretoria de Administração estavam 53 (26,2), enquanto a Presidência ocupava 20 (9%)⁷⁴.

Mas a força efetiva de trabalho, em 1994, continuava com os 164 servidores mencionados, sendo 98 (60%) em nível

⁷⁴ Dados indisponíveis para conferência. (N.O.).

superior e apenas 5 (3%) em nível auxiliar. Acrescentando-se os servidores requisitados, em número de oito, o efetivo somava 172 servidores, dos quais 10 (5,8%) eram portadores de diploma de pós-graduação *stricto sensu*, 21 (12,2%) eram possuidores de cursos de especialização e 80 (46,5%) tinham graduação completa⁷⁵ A este contingente com formação universitária acrescentavam-se 51 (29,7%) com ensino médio completo, enquanto apenas 10 (5,8%) tinham esta etapa incompleta ou a educação fundamental (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p.35-36).

Uma perspectiva pouco alvissareira era dada pela análise dos servidores quanto ao tempo de serviço. Esta análise, tomando por indicador aqueles servidores que estavam no final da tabela salarial do respectivo nível, mostra que 85,7% dos servidores de nível intermediário e 43,7% daqueles de nível superior se aproximavam do final de carreira, abrindo uma perspectiva de ampla renovação dos quadros, com as vantagens e certamente com as perdas que isso representa numa organização (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p.36).

No final da década de 1990, o quadro permanecia inalterado, sendo que em 1999 ainda se batalhava na implantação do Plano de Carreira em Ciência e Tecnologia. Ponto a destacar é o programa de capacitação mantido pela

⁷⁵ Em 2000 o quantitativo de servidores manteve estável, com 168 servidores em efetivo exercício (BRASIL. Relatório Capes 2000, 2001, p. 149) (N.O.).

Capex, que atendeu, em 1999, a 99 servidores, em cursos de línguas estrangeiras (67), mas igualmente em cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado (BRASIL. Relatório Capex 1999, 2000, p.128).

As instalações físicas

A Capex que, desde janeiro de 1981 passara a ocupar o 4º andar do anexo I e parte do 2º andar do anexo II do edifício sede do MEC, na Esplanada dos Ministérios, passou a ocupar todo o 2º andar dos anexos I e II, na aumentando a proximidade física das suas diferentes unidades. Mas a grande inovação no período consistiu, certamente, na sua informatização⁷⁶.

Prosseguindo um processo iniciado em 1980, e desde então perseguido com maior ou menor tenacidade e muitas contrariedades ao longo de toda a década, agora fora dado um grande salto. Essa modernização consistiu na

“implantação de um sistema global, envolvendo todas as unidades e todo o elenco de atribuições da CAPES, garantindo-se aos funcionários os recursos necessários para o desempenho de suas funções, em um ambiente bem diferente daquele até então disponível» (BRASIL. Relatório Capex 1994, 1995, p. 32).

⁷⁶ A partir do InfoCapex de 1997 o endereço indicado na publicação já constava dos Anexos I e II 2º andar do Bloco L do Ministério da Educação na Esplanada dos Ministérios em Brasília/DF (BRASIL. InfoCapex v. 5, n. 1 – jan./mar., 1997) (N.O.).

Tratou-se de um projeto amplo, concebido pela COPPE/UFRJ e que *“se relaciona com uma política de modernização de todos os procedimentos adotados pela CAPES e compreende o desenvolvimento de um conjunto de sistemas integrados, compostos por módulos”*, que vêm sendo definidos e implantados de acordo com uma seqüência preestabelecida, que focaliza não apenas a Capes, enquanto uma organização fechada em si mesma, mas também as suas interações com as instituições de ensino e pesquisa, e com os demais integrantes do sistema nacional de desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 32).


Esse processo de informatização se pretendia fosse contínuo e irreversível e, também por tal razão, foi criada, dentro da Capes uma Superintendência de Informática, tendo a Telebrás e a TeleBrasília apoiando a Capes através da cessão de especialistas nessa área. Contando com o que de mais atualizado existia em termos de programas e de equipamentos, a rede local podia servir até 250 microcomputadores simultaneamente e conectar-se, remotamente, com as instituições que se relacionam com a Capes por meio de diferentes redes de comunicação.

Todos os servidores da Capes passaram a dispor de acesso a essa rede, todos tendo recebido o necessário treinamento e capacitação. Um servidor de fax passou a assegurar o

acesso a esse serviço e com a utilização de apenas três linhas telefônicas era possível comunicar-se automaticamente com múltiplos destinatários, havendo redução dos custos das telecomunicações e dos custos operacionais, assegurando-se maior qualidade e durabilidade das mensagens recebidas, e maior eficiência no trabalho e na comunicação entre os funcionários dos diferentes setores, sem necessidade de locomoção.

Considerando a Capes, em um futuro próximo, como uma das beneficiárias de reflexões e estudos sobre a sua realidade específica, o relatório aponta que: *“Os resultados até agora obtidos tornam mais próximo o sonho de uma Capes mais eficiente e aberta e com um sistema de informações acessível às instituições e à comunidade científica (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 33).*

Órgão integrante do sistema de Ciência e Tecnologia, pioneira na pós-graduação, a Capes se vale dos recursos tecnológicos para seus próprios serviços, mostrando que *“casa de ferreiro”* pode e deve ter *“bons espetos de ferro”*. Essa modernização tecnológica, por sua vez, tão orgulhosamente apresentada na abertura do relatório (dada a importância que a informatização assumiu para o desenvolvimento de todas as atividades-fim e meio do órgão e o peso que a administração atribuiu à efetivação das providências a ela relacionadas...),



deveria ser apenas uma parte do processo de modernização que tinha em mente o *“aprimoramento organizacional da Capes”* (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 32)⁷⁷.

Corresponde a esse conjunto de medidas a mudança física para ocupar o segundo andar dos anexos I e II, já mencionada, bem como a remodelação e a ampliação do espaço físico, reajustando-o à estrutura da Capes e à dimensão e diversidade de funções das equipes de trabalho, além de criar novas salas de reunião, para as atividades dos três colegiados (CS, CTC e GTC) e reuniões de equipes. A principal dessas salas, informa o Relatório 1994,

“conta com equipamentos modernos de ampliação e gravação de som, sistema de tradução simultânea e com um painel de projeção em cristal líquido que permite a projeção com boa qualidade, em qualquer superfície, do conteúdo de tela de qualquer microcomputador da Capes” (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 39).

Podendo ser conectado aos micros como se fosse um simples monitor de vídeo, o painel permite uma projeção de alta qualidade em ambientes com iluminação controlada.

Assim, conclui o relatório, a Capes passara a dispor de recursos atualizados para uso em cursos, seminários e

⁷⁷ O relatório final divulgado o capítulo “Modernização da Capes”, foi o último (10) do Relatório de Atividades Capes 1994 (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 32-40) (N.O.).

reuniões internas. Registre-se, afinal, que foi notável e até invejável a remodelação física da Capes, tornando-a quase irreconhecível para quem nela trabalhara até há bem pouco tempo. A informatização, por sua vez, ao requerer a integração do microcomputador ao ambiente de trabalho, propiciou uma oportunidade para remodelar praticamente todo o mobiliário.

Para completar este panorama, fez-se o lançamento de um projeto denominado Projeto Acervo de Obras de Arte dos Bolsistas da Capes, o que permitiu reunir um acervo demais de 40 obras doadas por bolsistas e ex-bolsistas, individualmente ou através dos cursos e, dessa forma, as dependências do órgão se tornaram um bela galeria com obras de arte em renovação frequente (BRASIL. Relatório Capes 1994, 1995, p. 40).

Passou-se a ter, concomitantemente, um acréscimo patrimonial, um canal de divulgação dos artistas e um ambiente físico extremamente agradável, como um autêntico ambiente de luxo no serviço público federal. O relatório conclui o informe sobre as alterações no ambiente físico dizendo que *“este elenco de providências indica que esta administração se empenhou em assegurar um dos direitos básicos dos funcionários de uma organização: condições adequadas de trabalho»* (p.59)⁷⁸.

⁷⁸ O Relatório de 1994 que foi divulgado não finaliza com esse elogio à administração ou faz referência ao bem-estar dos funcionários, foi muito mais frio e burocrático contabilizando os efeitos e o quanto foi investido naquele ano. Ver Relatório de Atividades Capes do exercício de 1994. Disponível em: <https://memoria.capes.gov.br/index.php/relatorio-de-atividades-de-1994> . Acesso em 04 mar. 2024. Foi opção dos organizadores a permanência do indicativo da página do relatório a qual o autor se refere. (N.O.).

De fato, do ponto de vista das condições físicas de trabalho, a melhoria tornara o ambiente, já disse, irreconhecível, e inegavelmente para melhor. Sob esse ângulo, a reestruturação se mostra tão completa que parece ter valido a pena da extinção temporária, corroborando o dizer popular dos *“males que vêm para bem”*.

SUPERINTENDÊNCIA DE INFORMÁTICA

Este é um setor que tem sido responsável pela grande modernização tecnológica da Capes, fazendo com que, neste caso, a casa de ferreiro não tenha *“espeto de pau”*. A melhora na infraestrutura, segundo os depoimentos, tem sido uma constante. Essa infraestrutura não se limita a cabeamento e equipamentos, mas constituição das equipes, biblioteca especializada, melhoria dos espaços de trabalho. Por outro lado, ela é responsável pelo suporte a todas as demais unidades da Capes.

GERÊNCIA ADMINISTRATIVA

Refazer o histórico de uma organização, é também, situar todos aqueles que atuam na viabilização de suas tarefas as mais mezinhas. Destaque-se o trabalho das atividades auxiliares,



da seção de protocolo (manuseando em 1999, mais de 30.000 documentos e 5.000 processos), com o apoio do almoxarifado, da seção de patrimônio, expedição, instalações, licitações, transporte e passagens aéreas, onde o José Carlos há décadas atende solicitadamente os pedidos, que, em 1999 foram da ordem de 2.842 passagens aéreas internacionais (no montante de R\$ 8.037.381) e 4.264 passagens aéreas nacionais (no montante de R\$ 1.920.623) (BRASIL. Relatório Capes 1999, 2000, p. 134-138).

Assim se apresenta, após cinquenta anos, a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior criada em 1951.

Atualizando a Política e os Planos

Os relatórios dão conta de um esforço e de uma mobilização para elaboração do IV Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), o que, aliás, é uma das incumbências da Capes. Entretanto, os esboços do documento nunca veio a público, apesar de ter sido objeto de apreciação nos colegiados da Capes. Na impossibilidade, portanto, de apresentar as linhas do documento, este trabalho se limita a expor o último documento de política oficialmente divulgado pela Capes⁷⁹.

⁷⁹ Os relatórios de 1997 a 2000 citam o seminário realizado em dezembro de 1996, as reuniões dos Conselhos que tratam do IV PNPG e as propostas iniciais para a sua elaboração (BRASIL.

De fato, desde 1996 a Capes vem discutindo os termos de um novo documento contendo o que deve ser um IV Plano Nacional de Pós-Graduação. Mesmo tendo tido diferentes versões e tendo sido submetida ao seu Conselho Superior, o documento ainda não obteve uma forma final nem está aberto à análise. Dessa forma, encerra-se este trabalho com o último documento mais abrangente que veio a público, apesar de ter cinco anos de idade.

Na verdade, em 1996, ano de comemoração dos 45 anos, a Capes desencadeou uma ampla discussão sobre a pós-graduação brasileira. O objetivo do debate foi o de promover um processo de discussão da pós-graduação brasileira, com o propósito de identificar seus problemas e desafios, bem como discutir ações apropriadas para enfrentá-los. Para tanto, a Capes constituiu um Comitê Executivo encarregado de coordenar o processo e encomendou um conjunto de trabalhos sobre temas básicos para a reflexão sobre o sistema.

Esta comissão executiva esteve composta pelos Diretores de Avaliação e de Programas da Capes, à época respectivamente Darcy Dillenburg (UFRGS) e Ricardo Martins (UnB), pelo Prof. Carlos Benedito Martins (UnB),

Relatório Capes 2000, 2001, p. 13; 17; 27). Contudo, o IV PNPG não foi aprovado na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, coube ao seu sucessor, Luiz Inácio Lula da Silva apresentar o plano para os anos de 2005 a 2010, tendo à frente do MEC o Ministro Tarso Genro e na presidência da Capes Jorge Almeida Guimarães (Departamento de Bioquímica Médica-UFRJ) (N.O.).

, na condição de assessor da Capes, por uma representante do CNPq, Marisa Cassim, por uma representante do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, a Prof^a Rosa Maria Godoy Silveira (UFPB), e por quatro representantes do Conselho Técnico-Científico da Capes (CTC), respectivamente Francisco César de Sá Barreto (UFMG), Alice Rangel de Paiva Abreu (UFRJ), Gilberto M. de Oliveira e Castro (UFRJ) e Sílvio Lemos Meira (UFPE) (BRASIL. InfoCapes v. 4, n.2, abr./jun., 1996, p. 26).

A Comissão propôs sete temas à discussão e as seguintes sugestões para os documentos de trabalho⁸⁰:

1) *Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira*: abrangendo os tópicos relativos a: mestrado interinstitucional; mestrados dirigidos à formação profissional; pós-graduação em consórcios, parcerias e associações; cursos oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras; telecursos; programas interdisciplinares; mestrados dirigidos à formação profissional; estrutura interna da pós-graduação vigente e sua flexibilização; pós-graduação *stricto sensu* e *lato-sensu*; doutorado direto aperfeiçoamento e especialização.

⁸⁰ No InfoCapes (v.4, n.2, abr./jun., 1996, p. 26-27) é mencionado que “foram escolhidos oito temas a serem abordados nas discussões em nível regional e nacional”. O 8º tema era Pós-Graduação e Pesquisa e a responsabilidade da elaboração dos documentos de trabalho era do prof. Jorge Guimarães (UFRJ). Enquanto que na publicação *Discussão da Pós-Graduação* (BRASIL, 1996, p. 5-6) o tema oito está ausente da lista de temas (N.O.).

2) *Formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e mercado de trabalho*: tendo como subtópicos: a demanda e a oferta de pós-graduação no Brasil (perfil acadêmico e perfil profissional); a pós-graduação e o mercado não acadêmico; a pesquisa como base da pós-graduação.

3) *Integração entre pós-graduação e graduação*: iniciação científica e programa especial de treinamento como programas articuladores entre a pós-graduação e a graduação; “*a melhoria do ensino de graduação como compromisso da pós-graduação*”; Programa de Apoio à Integração Graduação e Pós-graduação (PROIN) e outros mecanismos de interação entre graduação e pós-graduação; monitoria de pós-graduação.

4) *Carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior*: doutorado como início de carreira acadêmica; análise da eficiência do PICDT na formação de docentes em nível de doutorado.

5) *Avaliando a avaliação da Capes: problemas e alternativas*: alcance e limites do processo de avaliação realizado pelos pares; critérios e indicadores de avaliação e as especificidades das áreas; vinculação entre avaliação e fomento; qualidade da avaliação; internacionalização da avaliação.



6) *Expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional*: tendências recentes do crescimento das áreas e o desequilíbrio regional; proposições orientadoras; estratégias regionais e nacionais em um processo de globalização.

7) *Financiamento e custo da pós-graduação*: política de bolsas de pós-graduação e de taxas acadêmicas; papel do Estado no financiamento da pós-graduação; captação e gerenciamento de recursos; incentivos fiscais; as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) e o financiamento regional (BRASIL. InfoCapes v. 4, n.2, abr./jun., 1996, p. 27-29; BRASIL, 1996, p. 5-6).

Abordando tais temas foram solicitadas “*contribuições individuais de pesquisadores experientes*”, para servirem de base ao debate. Tais textos foram postos à disposição do público interessado no website da Fundação Capes , e através de um documento impresso sob o título *Discussão da Pós-Graduação Brasileira* (BRASIL, 1996).

Os debates aconteceriam num segundo momento, estimulados por cada Pró-Reitoria no âmbito de sua universidade, de onde deveriam sair propostas e sugestões que, sistematizadas, seriam submetidas aos fóruns regionais de pesquisa e pós-graduação propostos para o mês de outubro,

o processo culminando com a realização de um Seminário Nacional, realizado no mês de novembro do mesmo ano em Brasília. Finalmente, de posse de tais subsídios, estaria a Fundação Capes em condições de partir para a elaboração do IV Plano Nacional de Pós-Graduação.

Ao término do Seminário Nacional, realizado em Brasília nos dias 4 e 5 de dezembro de 1996⁸¹, e que contou com a participação de 355 representantes da comunidade acadêmica, foi elaborado um documento sobre a pós-graduação brasileira. A apresentação, feita pela comissão de coordenadores e pelos relatores dos grupos de trabalho, começa com uma afirmação do papel da pós-graduação:

“A Pós-Graduação é hoje um segmento consolidado da Educação brasileira. Nas últimas décadas tem contribuído decisivamente para a formação de recursos humanos qualificados e para o desenvolvimento científico do país, garantindo, no seu âmbito de competência, uma posição de destaque ao Brasil no contexto latino-americano. A Pós-Graduação desempenha um papel estratégico e constitui, por seu nível de excelência, uma das principais condições que possibilitam o aperfeiçoamento do sistema educacional como um todo» (BRASIL. InfoCapes, v.4. n. 4, out./dez., 1996) ⁸².


⁸¹ Na publicação *Discussão da Pós-Graduação* (BRASIL, 1996, p. 3) cita o seminário nacional para o mês de novembro, na ideia de uma prospecção (N.O.).

⁸² Esse número do Infocapes não está disponível no acervo on-line da Capes, citação direta sem conferência: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-historico> (N.O.).

À Pós-Graduação e à pesquisa de ponta em sua função social são atribuídas tanto uma importante contribuição ao sistema educacional quanto à consolidação da “*base científica nacional*”, apresentando-se como indicador desta última dimensão “*o fato de, em quinze anos, as publicações em periódicos de circulação internacional terem quintuplicado*” (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996).

Quanto à meta de formação de pessoal de alto nível, longe ainda se encontra o sistema de pós-graduação de atingir uma meta equivalente a 50% de docentes doutores, considerando-se apenas as necessidades das instituições federais de ensino. Estimou-se um déficit de 17.000 doutores para alcançar tal meta. No entanto, destacam os autores, haveria que se considerar também o retorno advindo das pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação, e que se expressa:

“pelo impacto transformador no ambiente cultural do País, ampliando a reflexão sobre o Brasil e sua inserção no mundo, possibilitando um maior conhecimento dos processos e movimentos sociais, e aperfeiçoando a capacidade de intervenção na sociedade no sentido da solução de seus problemas. Entre os resultados mais imediatamente constatáveis da produção da Pós-Graduação está sua atuação significativa nos processos sócio-econômicos e no desenvolvimento tecnológico, como indicam os resultados obtidos na cultura agrícola do cerrado, na exploração e prospecção do petróleo



em águas profundas, na capacitação aero-espacial do País, e na pesquisa básica e aplicada na área da saúde” (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996).

E na seqüência do texto lembram os autores que a economia feita pelo País nesses diferentes setores há de ter superado, e em muito, os investimentos feitos na Pós-Graduação e na pesquisa ao longo de todos esses anos, comprovando os benefícios da “*relação orgânica*» entre as duas esferas de atividade acadêmica. A expansão e a flexibilização do sistema, prosseguem, vem tendo um impacto positivo para a “*elevação dos níveis de exigência*” relativamente à qualificação dos quadros para o setor produtivo, público e privado. Daí a reafirmação de que

“O trabalho desenvolvido na Pós-Graduação vem contribuindo para capacitar o País a responder de maneira mais efetiva aos desafios contemporâneos, entre os quais a informatização da sociedade, a constituição de um saber interdisciplinar, a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento sustentado, a exclusão social, a reorganização do mundo do trabalho e a garantia do direito às diferenças culturais” (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996).


E sendo tudo isto sustentado, afinal das contas, pelos docentes e pesquisadores que fazem a pós-graduação, os autores prosseguem:



“A Pós-Graduação, portanto, constitui um patrimônio do País, que precisa ser preservado, aperfeiçoado e expandido. Os docentes e pesquisadores que nela atuam, representam um dos segmentos da sociedade brasileira de maior interação e capacidade de diálogo com a comunidade internacional na perspectiva de um novo padrão societário. Cabe, assim, reafirmar a contribuição social do trabalho dos docentes e pesquisadores, e que este reconhecimento se traduza em condições de trabalho adequadas e, a partir delas, em uma universidade autônoma, diversificada, plural, em sintonia com as necessidades regionais e nacionais» (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996).

Ao elogiarem a iniciativa do debate proposto pela Capes e dos seminários realizados, afirmam que os documentos *“pretendem tanto subsidiar a elaboração do IV PNPG, quanto a própria atuação da Capes”*, e afirmam o entendimento de que *“o debate prossiga de forma a estabelecer um consenso significativo que possa fundamentar o planejamento da Pós-Graduação brasileira nos próximos anos»*. Por isso

“Ao encaminhar à Capes esses subsídios, os participantes do Seminário afirmam considerar imprescindível que a versão preliminar do IV PNPG retorne à comunidade acadêmica e científica para ampla discussão, envolvendo todas as instâncias que participaram do processo até o momento, bem como de outros segmentos interessados» (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996).




A Capes, assim, comemorou seus 45 anos marcando-os pela fidelidade a uma cultura que desenvolveu desde sua criação: a do diálogo com a comunidade acadêmica, característica que a fez em boa medida distinta de suas congêneres e que, certamente, explica a mobilização da mesma comunidade por sua restauração após o “terremoto” de março de 1990. A iniciativa da Capes terá sido, deliberadamente ou não, uma homenagem a essa mesma comunidade.

Quanto aos diferentes tópicos submetidos à apreciação da comunidade, o plenário assim se expressou:

Tema 1: Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira:

A flexibilidade deve ser um princípio básico da organização da pós-graduação brasileira, “*sem perda do requisito de qualidade*”. À pós-graduação cumpre atender às


“atuais e novas necessidades da sociedade, levando em conta as especificidades regionais, institucionais, e de áreas do conhecimento, em um contexto de planejamento que possa articular os Planos Regionais e um Projeto Nacional de Pós-Graduação, sem perder, no entanto, a perspectiva da internacionalização” (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.7-8).



A flexibilidade implica em que o sistema de pós-graduação seja suficientemente aberto para poder ser receptivo a “*novas formas de capacitação de recursos humanos sem uma prévia hierarquização de modelos*”. E todos os cursos teriam um elemento comum: a formação de profissionais, seja de docentes ou de pesquisadores. Nesse contexto, os participantes destacam a importância da autonomia universitária e enfatizam a “*distinção de atribuições e responsabilidades entre as agências governamentais e as instituições de ensino superior*”. Como decorrência de uma flexibilização, se impõe uma flexibilização do sistema de avaliação. E, finalmente, uma diversificação das atribuições da pós-graduação não é viável sem “*manter e ampliar os recursos financeiros do Estado*” (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p. 7-8) .

Dentre as sugestões para formulação de políticas, constam:


i) que a pós-graduação *lato sensu* “*deve ser objeto de uma proposta política específica, formulada a partir de referências conceituais básicas e claras, considerando o princípio da flexibilidade dos formatos*» (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p. 7-8). Recomendou-se a criação de um grupo de trabalho para avaliar as experiências e formular as referências necessárias, propiciando à comunidade acadêmica elementos mais concretos para fundamentar proposições de



políticas institucionais. Ao final uma espécie de advertência: a capacitação de docentes adequada para o magistério de ensino superior deve se dar nos cursos de mestrado e doutorado.

ii) que as agências criem programas específicos de apoio a diferentes modalidades de cooperação institucional, incluindo programas interativos entre universidades e instituições congêneres, produtoras de pesquisa; incorporem nas modalidades de cooperação, cursos de doutoramento, para atender as necessidades e as demandas específicas, *“resguardando-se as exigências de qualidade acadêmica”*, mantendo-se os princípios norteadores do programa dos mestrados interinstitucionais, considerando-se a necessidade de formatos específicos; expandindo o subprograma de Professor Visitante.

iii) que se formule um conceito mais claro de programas interdisciplinares de pós-graduação; que se promova uma reflexão mais profunda sobre interdisciplinaridade, formulem-se parâmetros adequados ao reconhecimento e avaliação de tais programas, e se criem mecanismos de estímulo a tais iniciativas. Grupos de trabalho interdisciplinares, constituídos pela Capes, poderiam elaborar as recomendações relativas a tais programas. Finalmente, que se aloquem recursos adicionais específicos para tais programas.




iv) que se realize um mapeamento de cursos de pós-graduação a distância realizados por iniciativa das instituições de ensino, para subsidiar *“uma posterior formulação de parâmetros mínimos desejáveis”*.

Tema 2: Formação de pessoal pós-graduado e de pesquisa

O grupo reiterou a convicção de que *“o Brasil possui condições de ocupar posição de liderança internacional, o que depende em boa parte da autonomia científica e tecnológica que alcançar e do nível de educação de seu povo»* (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.10).


Esta conquista de autonomia, por sua vez, *“necessita de projetos mobilizadores, capazes de induzir a implantação ou a intensificação de pesquisa básica, aplicada e tecnológica”* nas universidades, nos centros de pesquisa e nas indústrias. Estas últimas, por sua vez, estariam participando pouco da geração de tecnologia autóctone, sendo muito baixa a absorção de mestres e doutores por parte delas, em descompasso com a dimensão da economia brasileira. Seria fundamental, aqui, *“estimular as empresas a aumentar a competência tecnológica»* e haver uma expansão dos investimentos públicos em projetos estratégicos, aqueles nos quais a autonomia industrial é fator determinante, e em projetos destinados a apoiar áreas em que



as empresas possam se tornar competitivas. Por outro lado, o próprio setor público deveria estar mais atento em contratar mestres e doutores em funções que requeiram esta formação, “*o que, paradoxalmente, nem sempre ocorre*”.

E se de um lado é preciso induzir uma certa demanda, por outro é tido como indispensável “*o apoio à capacitação de pessoal nas áreas básicas*». Além disso, constata-se o elevado potencial de demanda de pessoal pós-graduado no ensino superior, sendo insuficiente o número de doutores formados a cada ano. Daí a necessidade de reforçar o apoio aos “ *cursos de excelência*” e àqueles que emergem com “*grande potencial*”. Para tanto, enfatiza-se a expansão das bolsas para doutoramento (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.10).

O grupo destaca uma observação recorrente em se tratando de formação pós-graduada: “*deve ficar claro que o perfil da formação do pessoal pós-graduado para o setor acadêmico ou para atividades de pesquisa é diferente daquele cujo objetivo é a melhoria da capacitação profissional*” (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.11). No primeiro caso, a formação dará ênfase à “*construção de conhecimentos básicos sólidos*” e estará orientada para “*tornar os pós-graduandos capazes de contribuir para o avanço do conhecimento em suas áreas*”. Enquanto no segundo caso, a formação deve “*atender à nova*




dinâmica do mercado de trabalho», “considerar as exigências desse mercado, ajustando o currículo, o perfil do corpo docente e os critérios de avaliação a padrões com parâmetros próprios». E conclui alertando para a necessidade de a avaliação e os comitês avaliadores da Capes levarem tais diferenças em consideração.

Tema 3: Integração entre graduação e pós-graduação

Se a situação da graduação no País é bastante problemática, se são válidas *“as várias tentativas de integração”* entre os dois níveis de ensino para melhorar a formação de pessoal, *“tais tentativas, entretanto, não devem ser vistas como respostas exclusivas aos problemas da graduação”*, sendo *“fundamental que se mantenha a especificidade de cada um dos dois níveis”*, tal que os esforços de integração *“não tenham um impacto negativo na Pós-Graduação, nem signifiquem sua desvalorização»* (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.12).


Entre as diferentes formas de integração, o grupo de trabalho sugeriu: discussão de estratégias em fóruns regionais; incentivo e valorização da participação de professores pós-graduados no ensino de graduação; estímulo à pós-graduação dos docentes que ainda não o tenham feito; expansão de programas de apoio à integração entre níveis; constituição



de grupos de trabalho que repensem as licenciaturas e outras alternativas para a formação de professores do ensino fundamental; ênfase na participação dos pós-graduandos no ensino de graduação (como estágio docente); incentivo à participação dos alunos de graduação em atividades da pós-graduação (seminários, pesquisas, cursos, trabalhos em laboratório e outros), mantidas oportunidades como as bolsas de iniciação científica e outras; desenvolvimento de metodologias, de material didático e de experimentação que possibilitem a atualização do conhecimento e uma maior articulação entre graduação e pós-graduação (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.12).

Tema 4: Qualificação do corpo docente

Os participantes reiteram enfaticamente que a capacitação docente em programas de pós-graduação *stricto sensu* é essencial para que as instituições de ensino cumpram sua missão de docência e pesquisa. E entendem que “*devem ser rejeitadas as propostas que eliminam da legislação as exigências de titulação formal (mestrado e doutorado) para o corpo docente das IES*”. Tais propostas, afirmam, “*representam um enorme retrocesso para o País*”. Por outro lado, como corolário da premissa, reconhecem que uma tal política deve respeitar as especificidades das áreas do conhecimento, as diferenças regionais, e precisam ter “*suporte financeiro adequado*”.




O documento do grupo se desdobra em cinco tópicos.

O primeiro constata a insuficiência do quadro de doutores titulados nas universidades brasileiras, particularmente em nível de doutoramento, sendo também muito diversificada segundo as áreas do conhecimento e as regiões. Tal quadro deve ser enfrentado levando em conta o quadro docente atual e futuro, *“bem como a reposição das perdas ocasionadas pelas aposentadorias precoces de docentes titulados”*. E destaca que:

“A potencialização dos resultados positivos da política de capacitação docente pressupõe a implementação de um política, em nível nacional, de recuperação da dignidade da universidade, passando, necessariamente, pela questão salarial e por uma carreira docente que valorize a titulação e a produção acadêmica” (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.14).

O segundo tópico afirma que a modificação do perfil de qualificação docente das instituições de ensino pressupõe a existência de modelos diversos de capacitação, destacando-se a importância de convênios interinstitucionais para permitir tal colaboração. A implementação de redes de pesquisa e pós-graduação poderia otimizar os benefícios de tais intercâmbios e agilizar os processos de formação, *“sem perda da qualidade”*. No entanto, para *“evitar uma alta endogenia”*, recomenda-se estimular o pós-doutoramento no País e no exterior. No mesmo sentido recomendam-se as bolsas sanduíche, no País e no



exterior. Complementarmente, há necessidade de uma política que apóie a fixação e a inserção dos titulados nas instituições de ensino, criando-se condições mínimas de trabalho.

“O sucesso de um programa de capacitação pressupõe a existência de um plano de carreira acadêmica que maximize as possibilidades de incentivo simultâneo à titulação e à produtividade. Esse plano deve conter mecanismos de valorização da carreira acadêmica, expressos numa política salarial competitiva, capaz de atrair e reter o pessoal capacitado” (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.14).

Este é o inteiro teor do terceiro tópico.

O quarto item remete ao papel das instituições de ensino superior, afirmando a importância de que cada uma delas tenha *“uma política de capacitação docente, contendo um diagnóstico da situação em cada área do conhecimento, a demanda efetiva por profissionais titulados e um plano de metas”*, sendo este plano fundamental para a definição da quota de bolsas PICDT da instituição. Este dimensionamento, por sua vez, é indispensável para subsidiar *“a definição da política de apoio das agências de fomento”* (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.14).

O complemento dessas medidas é *“um estudo detalhado sobre os egressos da pós-graduação, principalmente doutores, avaliando seu impacto na IES»*. O apoio à criação de novos



doutorados é recomendado, devendo dar-se através de concessão de bolsas e de apoio à infraestrutura. Quanto aos cursos realizados mediante convênios, nacionais ou internacionais, insiste-se em que *“devem ser rigorosamente observados os parâmetros de qualidade”* (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.15).


Finalmente, o grupo de trabalho recomendou: a sistematização dos dados do PICDT para possibilitar uma avaliação correta do programa; a criação de mecanismos que *“garantam o ressarcimento do investimento em bolsas do PICDT e salários pagos a docentes que não se titulem ou não retornem ao sistema que financiou a formação, no mínimo pelo mesmo tempo de duração da bolsa”*. Recomenda-se a revisão das normas referentes ao PICDT e ao Programa de Professor Visitante para facilitar a melhor utilização dos recursos humanos regionais. E sugere-se a criação, para cada bolsa PICDT, de uma bolsa adicional, a ela articulada, para possibilitar a substituição do docente afastado para titulação por um outro, recém-doutor ou aposentado titulado.

Tema 5: Avaliando a avaliação da Capes: problemas e alternativas

O tema sobre a avaliação é o mais robusto de todos os debatidos no Seminário, e não seria para menos, eis que ele se constituiu na pedra de toque da política de pós-graduação



em geral, e da Capes em particular. O documento afirma inicialmente os “*pontos de partida*” e as “*premissas*” do debate sobre o tema. Ei-los:

- i) *O reconhecimento de que o Sistema Nacional de Pós-Graduação é sólido, representa uma experiência bem sucedida no cenário educacional brasileiro, responde em larga medida aos padrões internacionais de excelência acadêmica e vem dando significativo retorno social. Sua importância para a formação de quadros acadêmicos e de pessoal científico especializado, para o desenvolvimento da pesquisa e da tecnologia no País e para a melhoria do perfil acadêmico das universidades brasileiras, bem como do sistema educacional em sua globalidade, é incontestável.*
 - ii) *A reafirmação do princípio da avaliação pelos pares que, por perfectível que possa ser, é um fator de legitimação da própria avaliação coordenada pela Capes e um dos elementos que garante a qualidade da pós-graduação brasileira.*
 - iii) *A consideração do fato de que a Pós-Graduação sem pesquisa é uma falácia e que, portanto, a garantia das condições de viabilidade para a pesquisa é um pressuposto necessário para a manutenção, a consistência e a qualidade do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Nesse sentido, ou as agências (em seu conjunto e de forma complementar) financiam a pesquisa básica e a pesquisa aplicada e suas pré-condições materiais sempre dispendiosas (laboratórios, bibliotecas, instrumentos de pesquisa, laboratórios, etc) ou a Pós-Graduação estará condenada à mediocridade e os pesquisadores impossibilitados de prestar sua contribuição específica à sociedade.*
- 

- iv) *O entendimento da avaliação como um processo dinâmico, historicamente datado, permite identificar a posição de um curso em um dado momento no conjunto formado pelos Programas de sua área, à luz de indicadores de mérito que devem ter os mesmos princípios para qualquer área, mas que devem também contemplar, em sua interpretação e ponderação, as particularidades das áreas específicas. Os critérios de avaliação e sua ponderação pelas Comissões expressam a política científica das distintas áreas e dos diversos níveis de formação” (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.16).*

Registre-se que o documento não menciona manifestações contrárias à existência do processo de avaliação enquanto tal. Apenas o contextualiza no contexto da política de fomento e faz outras sugestões, “*avaliando a avaliação*”. As sugestões, então, são as seguintes:

- i) consolidar e divulgar amplamente os dados numéricos sobre a Pós-Graduação e sobre os aspectos a ela relacionados, partindo das mesmas referências quantitativas, para permitir uma adequada avaliação do sistema e outros debates e estudos;
- ii) criar mecanismos que “*garantam a participação ativa da comunidade acadêmica não apenas na política e no processo de avaliação dos programas, mas também na definição da política de fomento implementada pela CAPES: os mecanismos atuais (presença de membros da comunidade acadêmica no Conselho Superior, no CTC e no GTC) são*

considerados insuficientes» (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.17).


- iii) implementar um processo de avaliação da Pós-Graduação *lato sensu*, ainda inexistente, bem como dos modelos experimentais de Pós-Graduação (interinstitucionais e a distância), levando em conta a diversidade de objetivos e procedimentos, a necessidade de experimentação e evitando uma “*avaliação padronizadora*” que venha a inibir novas iniciativas merecedoras de estímulo;
- iv) “*avaliar os avaliadores, sublinhando a transparência do processo de indicação dos representantes de área e dos critérios adotados, corrigindo uma certa tendência à endogenia e apontando possíveis problemas de corporativismo, de situações que caracterizam conflitos de interesses ou de perpetuação nas comissões dos mesmos avaliadores ou, ainda, de representantes das mesmas IES (instituições de ensino superior) e regiões; os avaliadores devem ter grande conhecimento da área específica como um todo e ser capazes de representá-la em suas diferenças internas*» (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.18).
- v) implantar uma rotina de divulgação ampla de análise crítica detalhada de cada processo bial de avaliação;
- vi) incluir nos indicadores de produção as publicações veiculadas pelas revistas científicas nacionais, apoiadas pelas agências de fomento;
- vii) definir e divulgar os critérios de avaliação mais gerais e mais específicos por áreas, com

anterioridade, evitando que sejam aplicados retroativamente;

- viii) aprofundar a complementaridade entre os critérios quantitativos e qualitativos de avaliação dos cursos;
- ix) buscar formas de identificar o destino dos egressos dos cursos e de garantir a participação dos pós-graduandos na consolidação dos dados que são fornecidos pelos cursos às comissões de avaliação;
- x) rediscutir o algoritmo que define a distribuição das quotas de bolsas, sobretudo porque o prazo de conclusão de teses e dissertações deveria ser computado diferentemente para bolsistas e não bolsistas;
- xi) valorizar o *“documento de área como expressão de uma política científica e como instrumento de discussão, pela comunidade acadêmica, do processo de avaliação da área, dos critérios utilizados e da transparência e coerência do processo»* (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.18).

Em que pesem as diferentes sugestões para aperfeiçoamento do processo,

“reconhece-se que o atual modelo de avaliação permite combinar o componente institucional (curso), o componente individual (produção docente e discente e atuação dos docentes) e o componente ‘estratégico’(definição da identidade do curso, adequação das atividades e dos planos de ação) e afirma-se que os quesitos utilizados e a informação disponível possibilitam uma avaliação que pode



levar em conta tanto os critérios gerais de qualidade quanto as especificidades de cada área” (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.18).

Não obstante, algumas questões são propostas para uma discussão mais aprofundada:

- i) como operar com as diferenças e com a flexibilidade necessária para contemplar as especificidades que, entre outros aspectos, se traduzem nas distintas áreas e sub-áreas, na particularidade dos institutos de pesquisa, nos cursos novos, nos já consolidados, e nos diferentes níveis de formação;
- ii) como definir critérios de qualidade expressos em padrões aplicáveis às diferentes áreas, encontrando meios que permitam uma maior coerência na avaliação das diferentes áreas, *“combinando a autonomia relativa das grandes áreas e subáreas e um processo de avaliação que deve ser igualmente rigoroso com todas as áreas»;*
- iii) como distinguir e relacionar mérito e fomento, assumindo a Capes *“seu duplo papel, legítimo e claramente distinto”* de *“ação de fomento”* (particularmente referido a cursos e áreas emergentes) e a *“ação meritocrática»* (referida a cursos e áreas consolidados) e, igualmente, enfatizando a necessidade de combinar uma *“maior flexibilidade”* no que diz respeito às normas e uma *“rígida cobrança de resultados”*, permitindo à agência, *“com transparência”*, fazer *“investimento de risco em áreas novas”* (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.19);



- iv) como avaliar programas, projetos e experiências interdisciplinares ou multidisciplinares, ultrapassando os problemas advindos da mera “*justaposição de avaliadores de áreas distintas*”, o impasse de uma avaliação por “*comissões de notáveis*» e sem “*fragmentar*” o sistema com a criação de “*comissões ad hoc*”;
- v) como considerar a proposta de internacionalização da avaliação sugere-se aqui iniciar a experiência com uma “*consultoria internacional para avaliar o processo de avaliação como um todo, incluindo a formação e representatividade das comissões e os critérios utilizados*” (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.19).

Em que pese essas sugestões e indagações, uma cláusula permaneceu como pano de fundo: “***afirmado o primado da qualidade como critério a ser universalmente aplicado***” (grifo meu) (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.18).


Tema 6: Expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional

No que se refere a esta questão, igualmente recorrente nos documentos da pós-graduação, o documento reafirma a existência de “*desequilíbrios*” inter e intrarregionais, e recomenda um aperfeiçoamento do sistema de pós-graduação tendo como base “*o apoio das IES mais consolidadas às instituições em processo de consolidação*”. Estas se vêm



diante de problemas quanto à capacidade de captar recursos financeiros e fixar docentes capacitados *“que preferem ficar nos grandes centros onde encontram melhor situação de trabalho, criando-se dessa forma um círculo vicioso”*. Sugerem-se, então, *“programas claramente definidos para apoiar os grupos emergentes, inclusive com programas especiais”* (sem *“comprometer a qualidade dos cursos consolidados”* e sem *“uma redução do apoio”* a estes), a criação de infraestrutura nas instituições de ensino para receber os docentes que retornam dos programas de formação. Complementarmente, sugere-se, *“asseguradas a liderança e a qualidade científicas”*, buscar a participação adequada das diferentes regiões nos comitês assessores (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996,p.20).

Quanto ao desafio colocado pela expansão das áreas de conhecimento, afirmam os autores do documento que *“independentemente das questões de ordem regional, deve (a expansão) ser precedida de planejamento institucional que contemple de maneira clara questões como a competência instalada, a demanda existente, a importância regional e nacional da área”*. Complementarmente, afirmam que o funcionamento desses cursos podem até mesmo prescindir do apoio das agências de fomento *“desde que”* a instituição proponente *“defina com clareza, no projeto de criação, as fontes de financiamento”*. Insistem, também, na necessidade de *“estabelecer critérios claros para a recomendação e*



acompanhamento de novos cursos” e em que a expansão de novas áreas contemple demandas regionais, envolva os governos estaduais no fomento e financiamento, garanta a participação das sociedades científicas nas discussões, além de levar em conta as competências e vocações das instituições em cada região.

Tema 7: Financiamento e custo da pós-graduação

Fazem-se aqui, como seria de esperar, várias considerações:

- i) O sistema brasileiro de pós-graduação, embora consolidado, *“necessita ser expandido”*, dada a carência de profissionais titulados, e, como consequência, *“existe a necessidade de aumentar o financiamento governamental para a pós-graduação e a pesquisa”*. Este financiamento deveria advir de várias fontes, não apenas do MEC. Os 0,7% do PIB então aplicados em tais programas eram considerados *“insuficientes para atender às necessidades atuais”*. Propôs-se um investimento, por parte do Estado, em Ciência e Tecnologia, de pelo menos US\$ 100,00 por habitante, *“de forma a demonstrar que se trata de prioridade governamental”*.
- ii) Reafirma-se que os recursos não podem depender apenas do MEC, critica-se a *“concentração de recursos pelo MCT nos chamados ‘projetos especiais’, enquanto áreas consolidadas ficam excluídas do apoio do ministério específico”*. Recusa-

se a sugestão contida no documento-base, segundo a qual dever-se-ia concentrar recursos unicamente em “núcleos de excelência previamente escolhidos».

- iii) Reitera-se a importância de apoiar grupos emergentes, desde que “*não seja às custas*” dos recursos dos programas consolidados e bem conceituados.
- iv) Afirma-se ser imprescindível o cumprimento das disposições constantes das constituições estaduais no quanto se refere ao apoio à pesquisa através das Fundações de Amparo à Pesquisa.
- v) Propõe-se a criação de um grupo de trabalho para identificar e propor mecanismos de financiamento adicional da pós-graduação e da pesquisa.
- vi) Recomenda-se prioridade na concessão de apoio a bibliotecas e laboratórios.
- vii) Reafirma-se que o atual sistema de concessão de bolsas deve ser mantido “*e não substituído pelo crédito educativo*” (outra vez na pauta das cogitações, desta vez contida no documento-base). Segundo o documento, o retorno social do investimento em bolsas é dado pelo engajamento em atividades de pesquisa e na formação de recursos humanos. Sugere-se a inclusão de bolsas para pós-graduação e pesquisa “*no bojo de projetos integrados de pesquisa*”, complementando as cotas dos cursos.
- viii) Reconhece-se a necessidade de “*melhorar a eficiência das bolsas como medida de otimização da formação de pessoal qualificado e de efetiva racionalização do investimento de recursos*”

públicos". E, conseqüentemente, afirma-se serem "válidos todos os incentivos e iniciativas que reduzam o prazo de permanência dos alunos nos programas de mestrado e doutorado", desde que "não comprometam a qualidade acadêmica da formação". Sugere-se estudar a viabilidade de um bolsista que não se titule devolver o valor recebido pela bolsa.

- ix) Posiciona-se pela manutenção do programa de taxas acadêmicas e similares, reiterando que a distribuição dos recursos "deve sempre considerar o resultado da avaliação", de sorte a "simultaneamente distinguir e relacionar fomento e avaliação, evitando-se a diminuição da importância e marginalização dessa" (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.23).
- x) Afirma-se a necessidade de implementar "um processo de planejamento global que articule os objetivos e ações das agências de fomento, definindo as atribuições de cada uma e explicitando suas obrigações e responsabilidades, com a participação da comunidade responsável pelos cursos". Insiste-se em que, para tal planejamento, "é essencial o estabelecimento de metas e a determinação do volume e distribuição dos recursos financeiros, fixando exigências de qualidade». Este seria o caminho para atender a todos e minimizar as desigualdades.
- xi) Critica-se a "descontinuidade" do repasse de verbas, que prejudica as atividades dos cursos, compromete os resultados e dificulta a avaliação da sua utilização, e se reitera a necessidade de "flexibilizar" as regras que definem a aplicação dos recursos para melhor atender às necessidades

dos cursos. Faz-se uma crítica contundente à burocratização dos procedimentos que se referem à utilização dos recursos financeiros, responsável por gerar múltiplas dificuldades e , ao término, perdas econômicas significativas, utilização inadequada, quando não impossibilitando a utilização integral dos recursos.

E para concluir chega uma mensagem meridianamente clara:

“Qualquer mudança na política de financiamento à Pós-Graduação e pesquisa, de distribuição de bolsas e outras, deve ser discutida e aprovada pelos diversos Conselhos das agências de fomento e outras instâncias em que haja representatividade da Comunidade Acadêmica” (BRASIL. InfoCapes, v.4, n.4, out./dez., 1996, p.23).

Mais não foi dito nem parece ter sido perguntado. Como quer que seja, a Capes, ao promover os eventos, e ao publicar seus resultados, repita-se, demonstrou fidelidade ao *“espírito”* que a vem marcando desde seus primórdios, e que permanece como *“herança”* de Anísio Teixeira e de Almir de Castro, seu apoio executivo.






Quartas Considerações




A Capes, parece adequado dizê-lo ao final desta reconstrução histórica, marcou sua emergência no cenário institucional brasileiro como parte do projeto de “*reconstrução educacional no Brasil*”. Este projeto, propugnado em 1932, pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: ao Povo e à Nação*, caracterizava a sociedade brasileira como sofrendo (nos anos de 1930 e assim até os anos de 1950 na esfera federal) a “*ausência total de uma cultura universitária*” e uma “*formação meramente literária de nossa cultura*”. Ao abordar o “*plano de reconstrução educacional*”, e nele “*o conceito moderno de universidade e o problema universitário no Brasil*”, o Manifesto caracterizava a educação superior no Brasil como tendo estado “*exclusivamente a serviço das profissões ‘liberais’ (engenharia, medicina e direito), não pode(ndo) evidentemente erigir-se*



à altura de uma educação universitária”, porquanto esta requeria um “alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional”, bem como “abrir os seus quadros rígidos à formação de todas a profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as todas ao nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todas” (GHIRALDELLI JR., 1994, p.55).

O ensino superior profissionalizante deveria dar lugar a uma educação universitária, cujas marcas deveriam ser não apenas a *“formação profissional e técnica”*, mas, deveria ser alargada pela *“formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos”*. E, após caracterizar a desde então célebre, inseparável e polêmica trilogia funcional constituída pela *“investigação”* (elaboradora ou criadora de ciência), *“ciência feita”* (docência ou transmissão de conhecimentos) e *“extensão universitária”* (vulgarizadora ou popularizadora das ciências e das artes), volta o foco para a pesquisa:

“[...] com ser a pesquisa, na expressão de Coulter, o sistema nervoso da universidade, que estimula e domina qualquer outra função; com ser esse espírito de profundidade e universalidade, que imprime à educação superior um caráter universitário, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano, a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições da formação profissional [...]” (GHIRALDELLI JR., 1994, p.71).



As universidades, sempre escritas com “U” maiúsculo, deveriam ser as *“instituições a que cabe(ria) criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos”*, indispensáveis para *“obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, ‘esse estado de ânimo nacional’ capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possam estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros”* (GHIRALDELLI JR., 1994). Seriam as *“instituições de alta cultura”*, *“prepostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais”*.

Os dados dos anos de 1950 revelavam a existência da Universidade de São Paulo, a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro e um conjunto de universidades estaduais (Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco e Amazonas) e outras privadas, notadamente as católicas (Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo). Tais universidades estaduais passaram a ser federalizadas, dando início ao atual conjunto de universidades federais, num total de mais de cinquenta, cobrindo todo o território nacional, tornadas atualmente aptas a funcionarem conectadas numa ampla rede de formação, pesquisa e ação comunitária.

Na virada do milênio o Brasil tem um importante patrimônio cultural, bem diferente daquele encontrado



pelos pioneiros da Educação Nova. Mais importante ainda: a constituição do sistema universitário brasileiro, notadamente o federal, aconteceu dentro de uma filosofia “*universitária*” no sentido proposto no Manifesto. E esse novo espírito que impregnou o ensino superior se deve às agências criadas no ano de 1951, cabendo ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) fomentar as investigações e à Capes formar os quadros para a docência e para a pesquisa, realizando, para usar a expressão dos fundadores, “*um transplante cultural*”. Mas apropriadamente se diria atualmente, contribuindo para uma estratégia de mudança organizacional nas universidades, caracterizadas por um nova cultura acadêmica. A Capes, com seu Programa Universitário (PgU), criando centros, núcleos e unidades de pesquisa, apoiando-os com um “*serviço de bolsas de estudo*”, no País e no exterior, trazendo professores visitantes e estimulando o intercâmbio, contribuiu para realizar, no âmbito do País como um todo, um projeto análogo que se realizara vinte anos antes em São Paulo com a USP.

Entre nós já não mais se discute a pertinência dos estudos universitários, a universidade é uma instituição cuja competência tem sido constantemente posta à prova, a Ciência e Tecnologia são significações incorporadas ao dia-a-dia, a Excelência, traduzida como Qualidade, é uma significação presente nas discussões acadêmicas, constituindo-se num critério ineliminável, ainda que jamais cesse a polêmica sobre



o conteúdo da excelência ou da qualidade, termos que remetem a conceitos plurívocos.

Resta um dado importante, um fato: o Brasil possui hoje um sistema universitário servido por um colossal sistema de formação pós-graduada, servida por um importante serviço de fomento à pesquisa, apto a investigar e a reforçar o *“estado de ânimo nacional”*, a *“criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos”* de que acima se falou.

A Capes cumpriu sua missão. A Campanha foi bem sucedida no alcance de suas finalidades. E isso, por sua vez, elimina alguns problemas, mas coloca outros. Faz sentido ainda a existência da Capes? E se faz, qual o sentido de sua presença contemporaneamente? Estamos, pois, no plano da análise institucional?

Aos cinquenta anos de existência, a Capes prossegue suas ações⁸³. E se mostrava impávida, após ter sofrido o susto e o impacto do *“furacão collorido”*. O registro importante cabe à mobilização, interna e externa, para reverter aquela decisão. Nascida que fora da perna de Júpiter, a Capes, cujo símbolo inicial era a efígie de Minerva, ou Atenas, a Deusa da Sabedoria, ressurgiu agora por obra dos homens, isto é, não do Estado, mas de uma mobilização da comunidade acadêmica


⁸³ O autor se refere ao ano de 2001 quando encerra-se a escrita deste último volume da série (N.O.).

e universitária, indícios de uma legitimidade conquistada. Afirma-se a Capes como uma organização viva, um autêntico construto político capaz de, pela ação de seus atores, superar as contingências e vicissitudes da legitimação e sobrevivência. Construída, a organização constituiu-se num espaço relativamente autônomo, não apenas recebendo determinações desde fora, mas contribuindo para reconstruir o contexto ambiental segundo outras perspectivas. Nesse trabalho de construção da sociedade brasileira, na esfera específica da educação pós-graduada, a Capes conseguiu sua legitimidade, ainda que esta não seja uma unanimidade. As realizações da Capes mostraram sua eficácia organizacional e institucional. No plano organizacional, os dados de sua estrutura interna, ainda que esta se tenha complexificado bastante em relação à proposta inicial dos anos de 1950, ainda que o número de servidores tenha aumentado substancialmente em relação à “*trintena*” da primeira fase, o quadro permanece restrito comparativamente às organizações congêneres, instável e franciscanamente remunerado, como atesta o diminuto percentual dos gastos com seu próprio pessoal.

De um lado a fidelidade a seus propósitos. A diversificação de programas especiais, de certa forma condizente com seu papel de estimular a inovação, não comprometem a ênfase nos seus programas centrais: as bolsas, a avaliação, o apoio institucional (ainda que este tenha sofrido um golpe

significativo no governo de Fernando Collor e esteja sempre sujeito às trovoadas de contenção orçamentária). Não se trata, evidentemente, de dar a entender que uma organização funcione perfeitamente, como se fora plena racionalidade, como se fora máquina e não um construto humano. Um construto humano é formado por indivíduos com seus defeitos e capacidades, suas paixões e seus afetos, jamais será máquina, jamais atingirá a “*qualidade total*”, embora sempre sejam bem-vindos os esforços por melhorar e aperfeiçoar o seu funcionamento, o atendimento ao público, aos cidadãos que financiam suas atividades. A expressiva melhoria nas instalações físicas vale ser registrada, junto com o registro de que tudo isso de pouca valia será se a política de pessoal não for adequada (sobretudo em tempos nos quais os servidores públicos são tão vilipendiados, como se foram os vilões e parasitas da economia nacional).

Complementarmente, a legitimidade de um órgão público está assente na qualidade do atendimento à sociedade, ao público, eis que se trata de um “*serviço ao público*”. E nada mais irritante ao público do que o tratamento distante, arrogante, impessoal, formal, que soa como desrespeito aos direitos dos cidadãos, como uma agressão. Há quem diga que, sob este particular, a Capes já não é mais a mesma. Este trabalho não entrou em tais méritos, ainda que seu autor tenha sido igualmente usuário da Capes como bolsista



de doutoramento e tenha tido uns contatos pouco amistosos e simpáticos, reveladores de um grau de burocratização em elevação. De qualquer forma, a Capes organização sobreviveu e com ela a Capes instituição.

A Capes instituição remete a uma organização entre outras, num jogo de poder, construindo historicamente uma sociedade. A extinção da Capes possivelmente tenha tido a ver com “*ciúmes*” institucionais, tal a visibilidade que ela conquistou por meio de sua atuação, mais do que com uma suposta “*racionalização*” da máquina administrativa entendida simplesmente como contenção de gastos com sua operação.


Detentora de um volume invejável de informação sobre o sistema de pós-graduação, fortalecido pela coleta anual de dados para a avaliação, ela aumentou consideravelmente seu grau de autonomia entre as agências congêneres e dentro do próprio Ministério da Educação, sem ter o ônus de carregar o peso de todo o sistema de ensino superior.

Não obstante, a Capes passou a exercer uma profunda ingerência dentro das universidades, distanciando-se, também aqui, da proposta de seus fundadores. Eficiência de seus programas significa eficiência, ou rendimento, ou produtividade dos programas de pós-graduação, de responsabilidade das universidades.



E se é verdade que a Capes mantém laços com a comunidade acadêmica ou universitária, considerados os consultores individualmente, se é verdade que mantém relação com os Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação e se é verdade que mantém um colegiado de consultores e se articula com outro de pró-reitores, não parece menos verdade que se distancia das universidades como unidades totais, dos projetos das universidades, que o Programa Universitário (PgU) inicial tinha em vista. Programas como o PROAP e o PRODEN, em suas formais atuais parecem buscar reverter um pouco a ênfase estrita nas “*áreas do conhecimento*”, uma forma de quase “*retalhar*” a universidade.

A partir de um certo ponto, as universidades trabalham para a Capes e seus programas, e não o contrário, caracterizando uma inversão institucional importante. A expressão mais acabada disso é a reconhecida distanciação entre graduação e pós-graduação, para a qual se buscam vários antídotos específicos (PET, PROIN e similares), sem considerar que, organicamente, se constituiu um “*quarto grau*” de ensino. Nesta, particular, a proposta dos fundadores se realizou, mas sem capacidade de dinamizar cada instituição universitária como um conjunto, no seu projeto específico e integrado. Há uma nítida clivagem entre a graduação e a pós. Há uma dualidade dentro da universidade. Dualidade que pode ser benéfica na medida em que for capaz de gerar uma tensão articuladora e integradora, o que nem sempre acontece.



Por outro lado, a leitura dos documentos mostra uma preocupação com a “*diminuição das desigualdades regionais*”, fato que acompanha a história do País em todos os campos de ação, e que a pós-graduação *per si* não poderá resolver. Mas, certamente, se não o pode em termos quantitativos, pode fazê-lo qualitativamente através de programas de cooperação e de intercâmbio, tirando proveito da capacidade associativa que a informatização propicia via internet e outros recursos de educação e cooperação à distância. Qual o papel da Capes, num tal contexto? Como potencializar esses recursos?

Mais importante, porém, é a dimensão do papel na Capes numa perspectiva social-histórica. Em outras palavras: a que projeto de País, de sociedade brasileira está a Capes contribuindo para criar no presente contexto dito de globalização ou mundialização? Ela nasceu nos anos de 1950 dentro de um projeto muito definido, marcado pela aura do desenvolvimento. Mas o que significa desenvolvimento contemporaneamente, quando a inovação tecnológica acontece vertiginosamente e se constitui num fim em si mesmo, numa corrida competitiva que busca a produtividade pela produtividade, e põe todo mundo numa “*corrida de ratos*”, buscando todos entrarem num salva-vidas que não pode a todos abrigar? O que significa desenvolvimento contemporaneamente, quando o desemprego e a devastação dos recursos naturais aponta os limites de um modelo de sociedade ou de civilização centrado no consumo?



Em síntese, as significações centrais de “*qualidade*”, “*produtividade*”, “*eficiência*”, precisam ser recolocadas em discussão.

Qualidade não é algo evidente por si, mas se entende como relevância de uma ação, relevância que remete a um projeto de sociedade, e sociedade constituída por grupos sociais concretos. A tônica dos discursos ainda é francamente economicista: tecnologia, produtividade, competitividade. Qual a sociedade que queremos? Quais os valores que tal projeto de sociedade requer, qual o tipo de educação para uma tal sociedade, e qual o papel da pós-graduação, notadamente nas ciências antropológicas, na discussão desse projeto e no seu alicerçamento ético e político? A avaliação como “*controle de qualidade*”, referindo-se à indicadores e à parâmetros distintos, é indispensável e legítima, sob pena de estarmos a “*comprar gatos por lebres*”. Mas certamente não é suficiente: muitos programas podem estar, observou um professor, titulando déspotas. Na melhor das hipóteses, melhor qualificando os melhores talentos para a tarefa de prorrogar a sobrevivência de uma sociedade competitiva e consumista, quando se trata de construir uma outra sociedade, solidária e capaz de preservar o planeta. Certamente a pós-graduação e a Capes têm o que dizer na construção coletiva de um novo projeto.





APÊNDICE


Registros de uma entrevista com o Dr. Almir de Castro⁸⁴

Um grande privilégio foi, a certa altura deste trabalho, ter tido a oportunidade de conhecer a figura singular de homem público representada pelo Dr. Almir de Castro. Absolutamente discreto, então, recolhido à sua aposentadoria e às atividades nas Faculdades Cândido Mendes, no centro da cidade do Rio de Janeiro, inicialmente se recusara a qualquer contato. Entretanto, tendo resolvido insistir, Marisa Trindade Matos e eu decidimos preparar uma “tocaia” e nos dirigimos à Faculdade Cândido Mendes, no Centro Cultural do Rio de Janeiro. Lá chegados, expusemos nossa intenção à secretária que, tendo simpatizado com a “causa” prestou-nos sua conivência: «Dr. Almir é uma pessoa elegante, não

⁸⁴ Há o registro de uma outra entrevista concedida para Maria Clara Mariani, Ricardo Guedes Pinto e Simon Schwartzman em abril de 1977 para o projeto História da Ciência no Brasil. Esta entrevista está registrada na publicação “Capes, 50 anos” organizado por Marieta de Moraes Ferreira e Regina da Luz Moreira (2001). Referência completa em Fontes (N.O.).

se recusará a recebê-los». Conseguimos, assim, finalmente, conhecê-lo e ouvi-lo. Estávamos na sala de espera quando passou aquele senhor, já de idade bem marcada, terno, colete e gravata, dirigindo-se ao seu gabinete de trabalho. Pouco depois lá estávamos com ele, uma pessoa extremamente polida, extremamente rigorosa nos conceitos, ágil de memória. Mas que não aceitou ser fotografado, nem permitiu que fosse gravada a entrevista: “não era afeito a esses recursos”. Tivemos assim mesmo então uma rica conversa, na qual ele falou bastante, espontaneamente, rememorando fatos com indisfarçável orgulho e contido entusiasmo. Falou inicialmente de si mesmo, fez uma auto-apresentação.

Médico de formação, docente, pesquisador, atuava na área de saúde pública, curso de dois anos em Manguinhos, depois curso de ano e meio com João de Barros Barreto, pioneiro na área de Saúde Pública, na esteira e na continuidade dos trabalhos de Carlos Chagas. Fizera mestrado na *John Hopkins University* e fora, por dez anos, Diretor do Serviço Nacional de Peste. Nesta última condição atuou no Nordeste do Brasil, onde fazia suas pesquisas, conhecendo bem aquela região, ele mesmo nascido na Bahia, filho de pai cearense e mãe pernambucana. Quando houve o desmembramento de Educação e Saúde em ministérios distintos, Miguel Couto Filho o tirou do Serviço Nacional de Peste, (“*a menina dos olhos*”). Homem de muitos contatos, acabou apresentado a Anísio



Teixeira por amigos conterrâneos, e recebeu o convite para trabalhar na Capes. Era o ano de 1954 e ele lá permaneceria por dez anos, até abril de 1964.

Sempre ligado a Anísio, quando este assumiu a Reitoria da Universidade de Brasília solicitou-lhe, outra vez, os préstimos, para cooperar na gestão, na qual passou a exercer as funções de Vice-Reitor. Após dois anos, primeiro com Anísio, depois com Zeferino Vaz (em 1964 e parte de 1965), desligou-se de suas funções quando saiu Zeferino Vaz e entrou Laerte Ramos de Carvalho, tendo o clima *“ficado insuportável, repleto de intrigas e ameaças”*, o que culminou com a invasão do campus. Na ocasião, ele, Almir de Castro, teve o desgosto de presenciar a invasão e receber pessoalmente os militares invasores. Na crise que a seguir estilhaça a universidade, inclusive com as demissões e o desligamento massivo dos docentes, ele se afastou definitivamente de Brasília, cidade à qual retornou apenas uma vez, em brevíssima passagem de negócio. Aposentado pelo Ministério da Saúde, continuou vivendo no Rio de Janeiro onde, algum tempo depois, começou a trabalhar com Cândido Mendes, depois de ter sido igualmente, por dois anos, Diretor do Museu de Arte Moderna, a convite de Niomar Moniz Sodr e.

O registro sobre Almir de Castro tem o sentido de uma homenagem e um reconhecimento a um construtor do Brasil



moderno, um nome que cumpre incluir no rol daqueles a quem Celso Furtado, falando de Américo Barbosa de Oliveira em *Fantasia Organizada*, se refere como “*prestigiosa linhagem [...] que procurava compreender o Brasil a partir de um conhecimento de sua realidade*”. E que se entusiasmavam com a ideia de construir um Brasil mais justo, menos desigual, mais desenvolvido, convictos de que muitos dos nossos problemas, como o da “*peste*”, eram “*antes de natureza econômica e social que de ordem médica*”. E foram capazes de se dedicar ao projeto com paixão, eficiência e competência criadora.

Almir de Castro, por sua ação, é um co-fundador da Capes, certamente à espera de um reconhecimento adequado.





FONTES

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). *InfoCapes*. Boletim informativo da Capes. Brasília: Capes, vols. 1 a 4, 1993-1996. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-historico>

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). *Relatórios 1964 a 1996*. Brasília: MEC, Capes. 1965 a 1996. <https://memoria.capes.gov.br/>

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*. Brasília: Capes e Editora UnB, vol. 1, set., 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002242.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). *III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)*. Brasília, DF. 1986.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). *II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)*. Brasília, DF. 1982.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). Avaliação da Pós-graduação Brasileira: a Perspectiva da CAPES. In: *CAPES informa*. Brasília, v. 3, n. 1, maio de 1981.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

(Capes). *Coordination and control of higher education in the United States and Brazil*. Rio de Janeiro: MEC/DDD. 1979.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). *Os graus de mestre e doutor nas instituições de ensino norte-americanas*. Rio de Janeiro: MEC/DAU/Capes. 1977.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). *Projeto Nordeste de Pós-Graduação*. Rio de Janeiro. 1976a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). *Sistemas de Credenciamento dos Cursos de Pós-Graduação: Brasil/Estados Unidos*. Brasília, DF. 1976b.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). *Novas Perspectivas para o Sistema de Ensino Superior: operacionalização e implantação do plano nacional de pós-graduação*. Brasília, DF. 1975.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). Capes: Balanço com Saldo. 1974a. Disponível em: https://memoria.capes.gov.br/uploads/r/coordenacao-de-aperfeiçoamento-de-pessoal-de-nivel-superior-capes/4/e/c/4ecd6d8a2a8cbc70ba8ea9d6bf133125af6e9b8d32a69a2fa9d6b5ec8e1d4804/Balan_o_com_Saldo.pdf. Acesso em 14 ago. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). *I Plano Nacional de Pós-Graduação*. Rio de Janeiro. 1974b.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). *Boletim Informativo da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior..nº 86 ao nº 181, jan./1960 a dez./1967*. <https://memoria.capes.gov.br/>

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). *A Formação de Pessoal de Nível Superior e o Desenvolvimento Econômico: análise dos problemas da formação e adequada expansão dos quadros de nível superior em face das exigências do desenvolvimento econômico*. 1960. (Trabalho de análise elaborado por Américo Barbosa de Oliveira e José Zacarias Sá Carvalho).

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). *Boletim de Informações sobre Bolsas de Estudo*. n^{os} 1, 2, 6, 9, 10, 11, 12, 13. 1953 – 1958.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). *A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): sua organização e realizações*. Trabalho apresentado à VI Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Rio de Janeiro. Mimeo/Arquivo. Nov. 1954.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). *Documentos Iniciais*. Publicação n. 1. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Documentação. Março. 1952.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Seminário de Assuntos Universitários: dez anos de reflexão e debate*. Brasília: Departamento de documentação e divulgação. 1979.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Resultados e tendências da educação superior no Brasil*. Brasília, DF: MEC/Inep. 2000a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Evolução do Ensino Superior – Graduação 1980-1998*. Brasília, DF: MEC/Inep. 2000b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação 1999*. Brasília, DF: MEC/Inep. 2000c.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Federal de Educação. *A propósito da qualidade do ensino superior no Brasil*. (Anais de dois encontros). Brasília, DF. 1982.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Ciência e Tecnologia numa sociedade democrática. Debate nacional. *Relatório Geral*. Brasília: MCT/FINEP/CNPQ- Assessoria Editorial. Brasília, DF. 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Brasília, DF: MEC/SAG/CPS/SEEC - Sistema Estatístico da Educação. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação. Censo Educacional 1994*. Brasília, DF: MEC/SAG/CPS/SEEC - Sistema Estatístico da Educação. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Reforma Universitária: relatório do grupo de trabalho*. Brasília, DF: MEC/SESU. 1983.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Aspectos do perfil das IES federais 1970/1980*. Brasília, DF: MEC/SESU.1981.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Programa de Trabalho de 1967. Brasília, DF: MEC. 1967.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Seminário sobre ensino universitário*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação, 1966. Separata de Documenta v. 64, dez. 1966.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. *Programa de Ação Econômica do Governo 1964-1966*. Síntese. Documentos EPEA, nº 1. 2ª ed. Brasília, DF. 1965. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/1073>. Acesso em: 08 ago.2023.

BRASIL. Leis, decretos, etc. *Breviário de legislação federal da educação e cultura*. Brasília: Câmara dos Deputados. 1978.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.543, de 12 de julho de 2000. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e dá outras providências. Brasília. D.O.U. de 13 de julho de 2000.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 524, de 19 de maio de 1992. Institui como fundação a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Brasília. D.O.U. de 20 de maio de 1992.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder executivo a instituir a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Brasília. D.O.U. de 10 de janeiro de 1992.

BRASIL. Presidência da República. (Collor, F.). *Brasil: um projeto de reconstrução nacional*. Brasília: Secretaria de Imprensa da PR. 1991.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília. D.O.U. de 9 de novembro de 1990.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 99.244, de 10 de maio de 1990. Dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília. D.O.U. de 11 de maio de 1990.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990. Conversão da Medida Provisória nº 150, de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília. D.O.U. de 13 de abril de 1990.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília. D.O.U. de 15 de março de 1990 e retificado em 19 de março de 1990.

BRASIL. Presidência da República. *Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade* – PBQP. Brasília, s.l, 1990.

BRASIL. Presidência da República. *I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 1972-1974*. Suplemento ao D.O.U. de 17 de dezembro de 1971.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 54.356, de 30 de setembro de 1964. Dispõe sobre o Regime de Organização e Funcionamento da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-54356-30-setembro-1964-394451-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em maio/2023.

CARDOSO, FH. *Avança, Brasil: proposta de governo* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. . Available from SciELO Books. <https://static.scielo.org/scielobooks/62rp6/pdf/cardoso-9788599662687.pdf>. Acesso em 05 fev. 2024.

CASTRO, Cláudio de Moura. *Ideias sobre a Pós-Graduação: a CAPES e os mecanismos de sinalização*. Brasília: Capes. 1979.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. A brisa dos anos cinquenta. *InfoCapes* – Boletim Informativo da Capes. v. 4. nº 2. Brasília: Capes. 1996. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1996INFOCAPESn21996.pdf>

DURHAM, E. e GUSSO, D. (1991). *Pós-graduação no Brasil: problemas e perspectivas*. Trabalho apresentado no Seminário Internacional sobre Tendências da Pós-Graduação, promovido pela CAPES/MEC, Brasília, 10-11 de julho, mimeo.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (Orgs.) *Capes, 50 anos*. Depoimentos ao CPDOC/FGV. Fundação Getúlio Vargas, RJ; Capes: Brasília, DF: 2001. Disponível em: [http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select action=&co obra=24633](http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co obra=24633) Acesso em: 23 fev.2024.

LEITE, Celso Barroso. *A Pós-Graduação e o Papel da Capes*. Brasília: Capes. 1972.

LEITE, Celso Barroso. *Capes: Balanço com Saldo*. Brasília: Capes. 1974.

OLIVEIRA, Regina Maria Soares de. *Pós-Graduação: levantamento bibliográfico*. Brasília: Capes. 2 ed. rev. e atual. 1978.





REFERÊNCIAS

ADORNO, Jacques *Propos actuels sur l'éducation*. Paris: Gauthier-Villars. Tradução brasileira: *Psicologia da Educação: na Universidade e na empresa*. São Paulo: Herder, 1971.

BARROS, Eleonora Maria Cavalcanti de. *Política de Pós-Graduação no Brasil (1975/1990): um estudo da participação da comunidade científica*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, 1992.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. *O Governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

BERNOUX, Philippe. *La sociologie des organisations*. Paris: Éditions du Seuil, 1985.

BERNOUX, Philippe. *La sociologie des entreprises*. Paris: Éditions du Seuil, 1995.

CAMPOS, Edmundo (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1978.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do Desenvolvimento - Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2 ed., 1978.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

CASTORIADIS, Cornelius. Reflexões sobre o “desenvolvimento” e a

“racionalidade”. In: *As Encruzilhadas do Labirinto/II: Os Domínios do Homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 135-158, 1974.

CASTORIADIS, Cornelius. *Les Carrefours du labyrinthe/4: La Montée de l'insignifiance*. Paris: aux éditions du Seuil, 1996.

CASTRO, Almir de. *Um sopro das brisas dos cinquenta. (A Capes de Anísio Teixeira)*. IBECC, 1986.

COMBLIN, Pe. Joseph. *A Ideologia da Segurança Nacional: o poder militar na América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2 ed., 1978.

CÓRDOVA, Rogerio de Andrade (et al.). *A Pós-Graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: MEC-SESu-CAPES/UNESCO-CRESALC, 1986.

CROZIER, Michel e FRIEDBERG, Erhard. *L'Acteur et le Système*. Paris: Éditions du Seuil, 1977.

DRAIBE, Sônia. *Rumos e Metamorfoses: um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas de industrialização no Brasil - 1930/1960*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ENRIQUEZ, Eugène. *L'organisation en analyse*. Paris: PUF, 1992.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da Universidade “Modernizada” à Universidade Disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

FERNANDES, Ana Maria. *A Construção da Ciência no Brasil e a SBPC*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: ANPOCS: CNPq, 1990.

FERNANDES, Florestan. (1974). *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1975.

FIORI, Ernani. Aspectos da reforma universitária. In: *Cadernos de Reforma Universitária*. Porto Alegre: UEE/RS-SE/RS, 1962.

FURTADO, Celso. *A Fantasia Organizada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 1994.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *O Ensino Superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982.



GUIMARÃES, Eduardo Augusto (et al.). *A Política Científica e Tecnológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

HOUAISS, Antônio e AMARAL, Roberto. *A Modernidade no Brasil: conciliação ou ruptura?* Petrópolis: Vozes, 1975.

IANI, Octávio. *Estado e Planejamento Econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 4 ed., revista e atualizada, 1986.

KAWAMURA, Lili. *Tecnologia e Política na Sociedade: engenheiros, reivindicação e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KERR, Clark. *Os Usos da Universidade*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1982.

KLIKSBERG, Bernardo. *Como transformar o Estado? Para além de mitos e dogmas*. Brasília, DF: Enap, 1992.

KLUBITSCKO, Doris. *Postgrado en América Latina: investigación comparativa: Brasil-Colombia-México-Venezuela*. Caracas: UNESCO/CRESALC, 1986.

LOPES, J. Leite. *Ciência e Libertação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 2 ed. aum.

MARTINS, Luciano. *Estado Capitalista e Burocracia no Brasil pós-64*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MATOS, Marisa Trindade. *CAPES: Opção pela Eficácia*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, 1993.

MORGAN, Gareth. *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas, 1996. Tradução de Cecília Whitaker Bergamini e Roberto Coda.

OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado Capitalista*. Tradução de Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PEREIRA, Luiz. *Estudos sobre o Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Pioneira, 1971.

REISSIG, Luís. *A Era Tecnológica e a Educação: o homem, a técnica, o ambiente*. Rio de Janeiro: Inep/CBPE. Tradução de Germano Jardim, 1959.

RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, 2. ed.

SANT'ANA, Vanya M. *Ciência e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Símbolo, 1978.

SCHWARTZMAN, Simon e CASTRO, Cláudio de Moura. *Pesquisa Universitária em Questão*. Campinas: Editora da Unicamp, Ícone Editora: São Paulo: CNPq, 1986.

SCHWARTZMAN, Simon (org.). (1982). *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982. <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio.htm>

SCHWARTZMAN, Simon. Avaliando a Pós-Graduação: a prática da teoria. In: *Estudos*. Rio de Janeiro: IUPERJ, n. 10, 1982.

SOUSA, Edson Machado de. *Crises & Desafios (no ensino superior do Brasil)*. Fortaleza: Edições UFC, 1980.

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. In: *Forum Educacional*. Fundação Getúlio Vargas, ano 4, n. 4, out-dez. 1980.

UFLACKER, Gilda Maria Teixeira. Ciência e Tecnologia e as Expressões do Poder Nacional. In: *Revista da Escola Superior de Guerra*. Ano III, n. 8, p. 121 a 139, 1983.

UNESCO/CNPq. *Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento*. Coleção Estudos de Política Científica e Tecnológica Brasília: CNPq/Unesco. 2 vols, 1983.

SPAHEY, Jacques. *Science for development: an essay on the origin and organization of national science policies*. Paris: Unesco, 1971.

VALLA, Victor Vincent e SILVA, Luiz Werneck. *Ciência e Tecnologia no Brasil: História e Ideologia: 1949-1976*. Brasília: CNPq/Coordenação Editorial, 1981.



Notas sobre o Autor e os Organizadores

Rogério de Andrade Córdova

Doutor em Educação na linha de pesquisa de História e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP e professor aposentado do Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB; possui graduação em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1972) e mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (1982). Trabalhou na CAPES entre 1980 e 1988, na Assessoria da Direção e na Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação. Neste período desenvolveu com pesquisadores venezuelanos do CINTERPLAN pesquisa que resultou em Relatório sobre a Pós-Graduação na América Latina e especificamente no Brasil. Continuou realizando pesquisa sobre a História da CAPES e da pós-graduação no Brasil até 1988, quando prestou concurso e começou a trabalhar na UnB, começando a pesquisar mais profundamente sobre a educação básica, os problemas da escola, a prática pedagógica e as questões da interdisciplinaridade e complexidade.

<http://lattes.cnpq.br/5812453928028267>

<https://orcid.org/0000-0002-6749-4725>

Adriana Almeida Sales de Melo

Pós-doutora pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa (2018). Doutora em Educação – Política Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora associada IV da Faculdade de Educação do Departamento de Planejamento e Gestão da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação na linha de pesquisa de Estudos Comparados pela Universidade de Brasília – UnB desde 2012. Professora do Mestrado Profissional em Educação/UnB.

e-mail: adrianafe@unb.br

<http://lattes.cnpq.br/7571440852975071>

<https://orcid.org/0000-0002-6749-4725>

Carla Nascimento

Doutoranda em Educação na linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Mestre em Internacional Education and Development pela University of Sussex, Inglaterra. Mestre em Educação, História e Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e servidora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep desde 2005.

e-mail: carla.nascimento@inep.gov.br

<http://lattes.cnpq.br/0957485207780549>

<https://orcid.org/0000-0002-3999-7333>

Gilson Pôrto Jr.

Realizou estágios Pós-doutorais na Universidad de Cádiz (Espanha), na Universidade de Coimbra (Portugal), na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho(Unesp) e na Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM-UFBA) e professor adjunto na Universidade Federal do Tocantins (UFT), professor no Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para

a Inovação (PROFNIT-UFT), no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (doutorado/PGCTIN-UFF) e no Programa de Pós-Graduação em Museologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

e-mail: gilsonporto@mail.uft.edu.br

<http://lattes.cnpq.br/8025807807825011>

<https://orcid.org/0000-0002-5335-6428>

Remi Castioni

Pós-doutor pela Universitat de Barcelona, junto ao Institut de Recerca en Educació (2017/2018). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professor titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação na linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília – UnB desde 2005. Professor do Mestrado Profissional em Educação/UnB.

e-mail: remi@unb.br

<http://lattes.cnpq.br/9042288666288034>

<https://orcid.org/0000-0002-5459-3492>



Como diz esse autor na Apresentação do livro, “[...] acompanhar a trajetória da Capes implica, necessariamente, em seguir de perto, num camarote privilegiadíssimo, a constituição dessa nova esfera de atividades acadêmico universitárias e de atuação do setor público. Capes e Pós-Graduação, no caso brasileiro, são quase irmãs gêmeas. O trabalho pretende ajudar a reconstituir a gênese e as metamorfoses dessa política, que se vai formulando e reformulando e se constitui, finalmente, numa criação social-histórica cuja originalidade e êxito são reconhecidos e proclamados quase universalmente, dentro do País e mesmo além de suas fronteiras. Êxito que, indiscutivelmente, é, de modo geral, e merecidamente, creditado à Capes. Este trabalho pretende oferecer alguns subsídios iniciais a essa análise, na medida em que, na leitura dos documentos, busca ressaltar alguns elementos que parecem heurísticamente fecundos e ajudam a conformar a 'identidade' da organização Capes e os traços da política de pós-graduação”.

(Editorial do InfoCapes, v.4, n.2, abr./jun., 1996 se referindo ao livro que reconstrói a história da Capes que seria lançado brevemente – e lançado em 2023 – de autoria do Prof. Rogério de Andrade Córdova)

APOIO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



SNDCA
SECRETARIA NACIONAL DOS
DIREITOS DA CRIANÇA E
DO ADOLESCENTE



MINISTÉRIO DOS
DIREITOS HUMANOS
E DA CIDADANIA

