

SITUAÇÃO E DESAFIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

VIRGILIO ALVAREZ ARAGÓN

Doutor em Estudos Comparados da América Latina — FLACSO
Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Tradução: Neide Luzia de Rezende

RESUMO

Este estudo procura, a partir de uma detalhada enumeração dos cursos de pós-graduação na Argentina, Brasil e México, de acordo com a entidade mantenedora e a área de conhecimento, mostrar a importância desse nível de estudo nos sistemas de ensino superior dos três países, assim como suas semelhanças e diferenças. Considerando a avaliação como um processo central para a compreensão do desenvolvimento e consolidação dos estudos pós-graduados, este artigo busca estabelecer comparações entre os resultados obtidos pelos diferentes cursos nos respectivos países, sem, entretanto, esquecer que os processos avaliativos não são apenas distintos, como também respondem a expectativas e histórias diferentes.

PÓS-GRADUAÇÃO — BRASIL — ARGENTINA — MÉXICO — AVALIAÇÃO

ABSTRACT

THE SITUATION AND CHALLENGES OF GRADUATE STUDY IN LATIN AMERICA. By a thorough presentation of all the different graduate courses in Argentina, Brasil and Mexico, sorted by their administrative dependency and area of knowledge, the author tries to show the important role that this type of studies play in the higher education of their respective countries, as well as he wishes to indicate the differences and similarities (coincidences) that could appear between them. Considering the evaluation process as something central for the understanding of the development and consolidation of this kind of studies, the author intends to establish comparisons between the results of the different courses in the evaluation processes of their respective countries, comparisons that are realized without forgetting that these kind of processes are, not only different, but they give answers to different expectations and backgrounds.

Na América Latina, os estudos de pós-graduação encontram-se em grande expansão, provocando mudanças nos usos e costumes da vida das instituições de educação superior, especialmente naquelas que, pela extensão de suas atividades e áreas de conhecimento são chamadas de universidades¹. Para entender melhor como esse subsistema da educação superior latino-americana está se configurando, procuraremos analisar aqui suas características básicas em três países do continente: Argentina, Brasil e México. O objetivo é entender tanto o que os faz diferentes como descobrir se possuem pontos em comum que sugiram certa homogeneidade continental nesse sentido.

A escolha desses três casos de estudo é relativamente arbitrária, mesmo tendo-se partido do pressuposto de que, embora sejam tradições culturais e educativas bastante diferentes, caminham buscando, em alguns aspectos, soluções semelhantes, sendo, ademais, sistemas de educação superior desenvolvidos e possuidores de complexidades igualmente semelhantes.

Se nos anos cinquenta e sessenta o importante na educação superior era atender à demanda de diferentes setores da população² por estudos de níveis cada vez mais altos, atualmente, embora essa demanda não tenha diminuído e se mantenha em expansão, atender a ela já não é a única atividade docente que se exige das instituições de educação superior, pois, a cada momento a exigência por um conhecimento mais profundo e especializado faz com que os estudos de pós-graduação constituam um território em que concomitantemente se formam os possíveis pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento e os profissionais cada vez mais especializados.

A década de sessenta viu esse processo de crescimento ser levado ao cumo: produto da pressão social por educação superior, as vias de acesso se diversificaram, resultando numa ampliação desproporcional de lugares nas instituições públicas, e vieram acompanhadas de uma acelerada e desordenada criação de instituições privadas, com etapas de crescimento claramente identificáveis para cada um dos países do continente latino-americano.

-
1. No Brasil, para que uma dessas instituições seja considerada universidade deve atender a pelo menos quatro áreas de conhecimento. Segundo as normas da Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 20 de dezembro de 1996 (Art. 52), é agora possível a autorização de uma universidade que só cubra uma área de conhecimento, devendo, em todo caso, ter pesquisa com certo nível de consolidação e ao menos 1/3 de seus professores com diploma de pós-graduação (mestrado ou doutorado); além disso um terço dos docentes devem ser contratados em tempo integral, isto é, por quarenta horas semanais. Ver Quadro 1, sobre o número de instituições por país.
 2. De 1950 a 1985 a matrícula na educação superior latino-americana cresceu 24 vezes, passando de 1,7% do total da matrícula escolar (em todos os níveis educacionais) a 6,6% (Brunner, 1990. p.78).

QUESTÕES INICIAIS

De 1950 a 1975, como Brunner (1990. p.57) assinala, os sistemas de educação superior estruturaram-se no continente, em especial nos países com maiores índices de escolarização e densidade populacional, com base cada vez mais clara na diferenciação do *tipo* (universidades e não universidades) e *natureza* (públicas e privadas) das instituições de educação superior, e da maneira como as diferenciações se produzem no interior das próprias instituições. Tudo isso como consequência da ênfase que em alguns casos se dá à capacitação de especialistas ou à produção de conhecimentos a partir da institucionalização da investigação científica.

Dessa forma, torna-se ilustrativa a situação atual dos três países considerados. Enquanto na Argentina temos uma universidade pública para quase um milhão de habitantes, no México a relação é de uma para 2,3 milhões, situação um pouco semelhante à do Brasil, onde temos uma universidade pública para cada 2,6 milhões de habitantes. Essas relações acabam sendo as mesmas se se levar em conta as universidades privadas, o que, no entanto, exige um cuidado maior, já que entre essas existem muito mais diferenças do que no interior das públicas, em razão da qual os dados se tornam pouco esclarecedores.

Observe-se que é na Argentina — onde o poder público mantém um número maior (ainda que deficitário³) de universidades em proporção à sua população — que foram criadas dez novas universidades públicas de 1988 a 1995. No México e no Brasil não foram criadas novas universidades públicas desde finais dos anos setenta, embora as instituições criadas na Argentina possam ser consideradas, como faz Marquís (1997), universidades de caráter local.

Quando se trata de matrícula em nível de graduação⁴, temos situações muito mais marcantes e desiguais. Se no Brasil as instituições universitárias atendem a 33% da população estudantil desse nível, as privadas, sejam elas universitárias ou não universitárias, atendem a 59% dessa população⁵. O caso mexicano é

-
3. Em relação às universidades privadas e às instituições não universitárias as comparações são pouco esclarecedoras, já que tanto a qualidade quanto a capacidade de cobertura de umas e outras é muito variada e não se pode falar de um comportamento relativamente homogêneo entre instituições do mesmo tipo. Não existem, ademais, informações detalhadas e confiáveis que permitam compará-las.
 4. Nos três países em questão os estudos de terceiro grau possuem nomes diferentes: na Argentina são conhecidos como de *Pregrado* e *Licenciatura*, no México o termo geralmente usado é o de *Licenciatura*, enquanto no Brasil são conhecidos de maneira geral como *Bacharelado*, isto é, os que se referem ao domínio profissional de uma disciplina, e *Licenciatura* quando a formação é orientada para a docência do ensino básico.
 5. Os 8% restantes da matrícula são atendidos pelas instituições públicas não universitárias.

totalmente diferente, pois a grande maioria da população estudantil se encontra concentrada nas instituições públicas, sendo que só as universidades atendem a 60% da matrícula, ficando sob a responsabilidade do setor privado (universitário e não universitário) apenas 21% (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE, 1997)⁶. Os dados deixam claro que, enquanto o subsistema de educação superior privado brasileiro é altamente significativo em termos de população atendida, no caso do México a relação é quase inversa, estando altamente pulverizado, pois como a mesma fonte indica, 65% do total de instituições particulares contavam com menos de quinhentos estudantes (OCDE, 1997, p.61).

Semelhante ao caso mexicano, na Argentina o setor privado atende, segundo dados de Krotsh (1997), a um pouco mais de 15% da matrícula, estando a metade concentrada em quatro de suas universidades confessionais. Assim, a criação de universidades privadas nos últimos anos para esses dois países, mais do que a expressão de uma demanda de novos setores sociais, pode ser considerada “a resposta a demandas particularistas de setores para os quais a oferta pública apresenta *falências* que se estendem do cultural e social até o pedagógico” (Krotsch, 1997. p.6), sem que tais falências fiquem de todo demonstradas e sem que, ademais, essas instituições consigam convencer os amplos setores de usuários das instituições superiores de educação de que são capazes de satisfazer essas supostas falhas do setor público.

Parece portanto válido afirmar que nos países em que não existem sistemas de seleção de acesso, como é o caso da Argentina e do México, apesar de haver um amplo elenco de instituições privadas, a matrícula da educação superior continua sendo atendida maciçamente pelas instituições universitárias públicas. No caso brasileiro, ao contrário, a existência de fortes mecanismos para o controle do acesso, especialmente os chamados exames vestibulares⁷ e a definição de cotas máximas de aluno por coorte, faz com que as instituições públicas não atendam no total a população que demanda por ingresso. Com isso as universidades privadas acabam constituindo a tábua de salvação para todos aqueles que, preocupados com a obtenção do diploma de educação superior, por diversas razões, não conseguem passar nos exames.

É nesse aspecto que a questão da *qualidade* começa a se colocar como elemento definidor. Enquanto para alguns a educação privada, só por ser

6. Os 19% restantes são atendidos pelas instituições públicas não universitárias.

7. Esse tipo de prova é elaborado e aplicado pelas universidades públicas individualmente (somente no Rio de Janeiro existe um exame relativamente comum para certo número de universidades públicas e privadas) e pretende sobretudo medir o domínio sobre os conhecimentos básicos que formam parte do currículo de estudos da educação secundária. Feitos para selecionar os mais aptos, as instituições de maior prestígio tentam cada vez mais conseguir instrumentos que detectem os que mais sólida formação têm, independente de seus antecedentes escolares e sociais.

privada, já é melhor do que a pública, que também por ter esse caráter já é deficitária, para outros, a questão é diametralmente oposta. Infelizmente, para aqueles que não aceitam uma resposta tão simples e maniqueísta para a questão da *qualidade*, não existem indicadores de *qualidade* que permitam mostrar com certa clareza *quais são as melhores instituições, em que o são e por quê*.

Procurando responder a essas e outras questões começou-se a introduzir, nos três países, processos de avaliação tanto para os estudos de graduação como para os de pós, em situações e com efeitos que tentaremos analisar.

Tudo isso, claro, é uma consequência direta do próprio crescimento do sistema universitário como um todo que, desde suas origens, viveu pressões diferentes em cada época. As instituições de educação superior, como a maioria das instituições político-culturais do continente, constituíram, no início, modelos trasladados dos centros colonizadores, orientados para preparar as elites superiores e intermediárias do aparato de dominação colonial. No entanto, como Brunner (1990) mostrou claramente, embora não tenham sido invenções autóctones, não constituíram tampouco imitações ou simulacros, mas sim cópias com uma forte carga de originalidade.

Se durante o século XIX, para os casos da Argentina e do México, as instituições de educação superior foram — mais do que centros de excelência científica, independentes e autônomos — centros de reprodução do poder governamental, que se caracterizavam por sua conexão com o Estado e dependência dele, os inícios do século XX mostraram a crise que esse modelo representava. Criaram-se — ou recriaram-se — instituições menos dependentes, que questionavam o caráter de *Colégio Superior Colonial* e que se mantiveram durante todo o século XIX, apesar das crises e questionamentos. Se para o México a fundação da Universidade Nacional do México (1910) é parte da história da educação superior, na Argentina o questionamento desse tipo de instituição tem sua origem na Reforma de Córdoba e em seu *Manifiesto Liminar*.

Assim, o Brasil não entra tão defasado no processo de refundação da universidade latino-americana, pois mesmo não tendo a tradição da Universidade Teológica Colonial, suas primeiras instituições surgem pouco depois dos movimentos autonomistas inaugurados em Córdoba, o que o faz compartilhar com seus vizinhos bom número das expectativas, dificuldades e vícios, pois, como nos outros dois países aqui analisados, viu fundar suas instituições de educação superior à sombra e sob o controle do poder do governo central.

Porém, todas essas universidades, chamadas por Marquís (1997) de tradicionais⁸, logo entram também em crise de identidade, pois sendo inicialmente espaços

8. Essa é uma qualificação que consideramos adequada, pois são sobretudo instituições que embora tenham tentado ser diferentes das instituições coloniais sobreviventes quase

de socialização e reprodução das elites hegemônicas política e economicamente, viram suas portas abarrotadas pelos que vinham pedir acesso. Assim, da etapa das instituições *tradicionais de elites* viram-se obrigadas a passar rapidamente à das instituições de estudos superiores — IES — de *massas*, que vinham satisfazer as demandas de amplos setores por educação superior, sendo que suas estruturas e formas de organização, orientadas para a formação de elites — mais políticas que científico-intelectuais —, não eram suficientes para as exigências desse novo momento.

Ao se considerarem os períodos nos quais se produz uma maciça criação de IES públicas, é possível identificá-los com os períodos militares nos quais o aparato estatal buscava ampliar sua legitimidade, permitindo a incorporação de outros setores sociais à chamada classe média. Embora as grandes universidades constituíssem o *modelo institucional* a ser seguido, em alguns casos essa situação começava a ser revertida⁹, vindo a produzir nos anos posteriores a 1970 o chamado *boom* da educação superior, caracterizado por um forte crescimento de IES públicas, que na maioria dos casos se produziu de maneira precipitada e desorganizada (ver Quadro 2).

É nessa época que tem início também um acelerado crescimento das instituições privadas, bastante alto nos anos oitenta — como se pode constatar pelos dados do Quadro 1 — com a diferença que, enquanto no Brasil e no México a explosão está concentrada nas instituições não universitárias, na Argentina são as universidades privadas que se multiplicam de maneira significativa.

Se as instituições estatais procuraram satisfazer as demandas dos setores médios dos centros urbanos emergentes, as privadas entraram para competir com as chamadas instituições tradicionais nos grandes centros políticos e econômicos dos países. Buscavam, mais que instaurar um modelo de IES diferente — em termos científicos e intelectuais —, atender, por um lado, à formação das elites políticas, que estavam sendo menosprezadas pelas

cem anos depois, constituíram-se na “tradição universitária” questionada nos anos cinquenta e sessenta com a fundação de instituições mais independentes, ágeis e comprometidas cada vez mais com a produção do conhecimento do que somente com sua transmissão, sem, no entanto, perder, no caso das públicas, seu caráter de dependência do aparato governamental.

9. Quando falamos de *grandes universidades* estamos referindo-nos às universidades também consideradas como universidades *tradicionais*, como a Universidade Nacional do México (que fundada em 1910 alcançou sua autonomia em 1929 e a consolidou em 1945), a de Buenos Aires e a do Rio de Janeiro (que foi também chamada de Universidade Nacional e hoje é a Universidade Federal do Rio de Janeiro). Todas elas tinham até finais dos anos cinquenta características de organização semelhantes, baseadas em cátedras que se ajuntavam ao redor das faculdades (Pérez Lindo, 1985. p.238) e possuíam propósitos para com a sociedade e relações com esta também semelhantes.

QUADRO 1
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR SEGUNDO PAÍS, TIPO E NATUREZA

Países	Universidades			Não Universidades			População Milhões
	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total	
Argentina	36	40	76	5	6	11	34
Brasil	61	53	114	160*	599**	758	156
México	39	49	88	350**	309****	659	89

* Soma de três federações de faculdades e 157 faculdades isoladas.

** Soma de 85 federações de faculdades e 514 faculdades isoladas.

*** Inclui 110 institutos tecnológicos e 215 escolas normais.

**** Inclui 111 escolas normais superiores privadas.

Fontes: México, OCDE, 1997. Brasil, MEC, 1994. Argentina, Marquís, 1997.

instituições públicas agora *massificadas* e, portanto, “descaracterizadas” nessa função, e, por outro lado, a todos aqueles que não sendo “elite econômica” não encontravam espaço ou não se interessavam pelas instituições públicas, compartilhando em muitos casos o preconceito com relação a elas.

Enquanto no Brasil o início do processo de criação de *novas* IES públicas e privadas pode ser datado da criação da Universidade de Brasília (1960), no México parece ser um pouco mais tarde (1973) — com a criação da Universidade Autônoma Metropolitana —, onde em vez de dar-se a criação maciça de universidades públicas produz-se a “descentralização” das grandes instituições como a Universidade Nacional Autônoma do México — UNAM¹⁰. Mais do que a criação de novas instituições, o que se produz é um esforço para “descentralizar” as instituições, criando-se *campi* das instituições tradicionais em lugares e cidades periféricas ao *campus* central.

O caso da Argentina é um pouco diferente. O crescimento das instituições públicas se produz a partir de 1968, tendo como base o chamado Plano Taquini (Marquís, 1997), a partir do qual foram criadas quinze universidades financiadas pelo Estado.

Para o caso das instituições de educação superior privadas, foi seguido, em termos gerais, o mesmo estilo nos três países, isto é, a uma primeira onda de criação de IES de caráter confessional religioso¹¹, seguiu-se outra, mais intensa e mais longa, de fundação de IES privadas de caráter empresarial (Levy, 1986), tendo isso acontecido em momentos diferentes em cada país,

10. A UNAM cria *campi* em distintas zonas da cidade do México, que passaram a ser conhecidos como ENEP.

11. No Brasil esse lugar é ocupado pelas Pontifícias Universidades Católicas — PUCs —, especialmente as do Rio de Janeiro e São Paulo, no México pela Universidade Iberoamericana e na Argentina pelas também chamadas Católicas.

mas criando-se instituições semelhantes. Enquanto as primeiras estavam mais concentradas na disputa ideológica com as instituições difusoras do conhecimento científico “positivo e liberal”, as segundas têm como principal estímulo a busca de benefícios econômicos para seus proprietários, com o que as questões conceituais e ideológicas passam a plano secundário.

As exigências feitas a essas instituições que se multiplicam começam a ultrapassar a mera formação profissional: realização de pesquisas e preparação dos responsáveis por essa tarefa. Com isso, ao mesmo tempo que se exigem profissionais cada vez mais competentes e atualizados nas tarefas práticas da profissão, delineiam-se exigências de produção de conhecimentos. Enquanto o mercado de trabalho exige que as instituições preparem os profissionais de maneira mais diversificada, a comunidade acadêmica — e as próprias expectativas do bloco no poder — orientam as instituições para que desenvolvam cada vez mais seus cursos de pós-graduação, nos quais se espera seja feita a pesquisa científica e a formação desse tipo de profissional. Como nem todas as instituições são capazes de responder a essas demandas por igual, ao ampliarem-se as exigências o sistema não apenas se reestrutura, como também se torna mais complexo.

Para alguns essa complexidade não chega a permitir o desenvolvimento de programas de estudos pós-graduados de alta qualificação, pois estariam tendendo a um excessivo academicismo ao concentrar a formação na pesquisa acadêmica (Valenti, 1997), ao mesmo tempo que, dada a pretensão de formar docentes para educação superior, não estariam enfatizando conhecimento de ponta na atualização nem na habilitação.

No entanto, ainda para esses mesmos críticos, aqueles cursos que não possuem as pretensões anteriores tampouco estariam orientados para as exigências do mundo do trabalho, cujas expectativas se voltam para pós-graduados atualizados nos aspectos tecnológicos e capazes de produzir as inovações que o desenvolvimento científico-tecnológico na produção de mercadorias estaria exigindo.

Críticas à parte, é necessário considerar que o nível de pós-graduação cresceu e tornou-se complexo nesses países, por isso é preciso entendê-lo e analisá-lo para que se possa produzir uma melhora nesse nível.

TENDÊNCIA DE CRESCIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

A partir da massificação dos estudos de graduação, a demanda pelos estudos de pós-graduação fez com que fossem oferecidos em distintas modalidades, segundo as capacidades e interesses dos grupos acadêmicos por eles responsáveis. Uma grande quantidade de cursos são conhecidos como de Especialização, sendo, no Brasil, conhecidos como *lato sensu*, enquanto outro grande número de cursos pertencem ao que se chama de *stricto sensu*, divididos

entre mestrado e doutorado, que se pretendem mais sistemáticos e orientados para a formação de pesquisadores ou altos especialistas que não descuidam das atividades de pesquisa. São, em geral, cursos que exigem dedicação de tempo quase integral e, na maioria dos países, só são concluídos quando o estudante apresenta um estudo baseado em pesquisa empírica específica, menos ampla no caso dos mestrados que no dos doutorados.

Enquanto os cursos de especialização possuem uma importância inegável na pós-graduação dos três países estudados, constituindo no Brasil 54% das ofertas da pós-graduação, os mestrados constituem ainda o espaço no qual a formação especializada e o incentivo para a formação de pesquisadores se imbricam, sendo assim cada vez mais numerosos e chegando, como no caso do México, a ser a maioria dos cursos de pós-graduação. Para maiores detalhes sobre as proporções de cada um dos tipos de estudos de pós-graduação segundo cada país, consultar o Quadro 2.

QUADRO 2
TOTAL DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO SEGUNDO PAÍS E TIPO

Países	Especialização		Mestrado		Doutorado		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Argentina	411	39	407	38	240	23	1058	100
Brasil	2071	54	1172	30	611	16	3854	100
México*	790	39	1047	51	207	10	2044	100

* No caso do México, nossos cálculos oferecem um número menor de cursos que o total contabilizado por ANUIES, porque contamos os cursos em sua oferta genérica — como o fazem os outros países —, não contabilizando como cursos individuais as ofertas que na realidade são opções dentro de um mesmo curso.

Fontes: Argentina, MCE, 1997. Brasil, Sevilha, 1995. Capes, 1997. México, ANUIES, 1994.

Tem-se, assim, que a cada momento esse *quarto nível* de educação, como também é conhecido, tende a crescer e a se converter em uma característica fundamental da estrutura das IES latino-americanas. Torna-se claro que, enquanto a demanda se intensifica, as exigências por seu ordenamento e hierarquização são maiores, o que impõe condições para sua aprovação ou autorização, por parte dos agentes governamentais, cada vez mais específicas e exigentes, especialmente para os casos de mestrados e doutorados, cujos critérios de excelência começam a ser fundamentais para seu ordenamento e classificação, o que, por sua vez, serve em grande medida para a distribuição dos recursos financeiros, cada vez mais escassos e disputados.

Para o caso das especializações, os três países apresentam realidades bastante diferentes. No Brasil, 48% são oferecidas pelo setor privado, na Argentina esse setor é responsável por apenas 31%, e sua responsabilidade é ainda

menor no México, com apenas 18%. Assim, nas três realidades, com maior ênfase no caso mexicano, o setor público é o principal responsável pela oferta desse tipo de curso¹².

QUADRO 3
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO SEGUNDO TIPO, MANTENEDOR E
NATUREZA DA INSTITUIÇÃO

Natureza da instituição	Tipos de curso e mantenedor								
	Especialização			Mestrado			Doutorado		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
ARGENTINA									
Universidades	282 (68,6)	94 (22,9)	376 (91,5)	272 (66,8)	96 (23,6)	368 (90,4)	149 (62,0)	91 (38,0)	240 (100,0)
Não universidades	1 (0,2)	34 (8,3)	35 (8,5)	11 (2,7)	28 (6,9)	39 (9,6)	—	—	—
Total	283 (68,8)	128 (31,2)	411 (100,0)	283 (69,5)	124 (30,5)	407 (100,0)	149 (62,0)	91 (38,0)	240 (100,0)
BRASIL									
Universidades	939 (45,0)	473 (23,0)	1412 (68,0)	1018 (86,8)	76 (6,5)	1094 (93,2)	533 (87,2)	36 (5,9)	569 (93,1)
Não universidades	134 (7,0)	525 (25,0)	659 (32,0)	44 (3,8)	34 (2,9)	78 (6,7)	25 (4,1)	17 (2,8)	42 (6,9)
Total	1073 (52,0)	998 (48,0)	2071 (100,0)	1062 (90,6)	112 (9,4)	1172 (100,0)	558 (91,3)	53 (8,7)	611 (100,0)
MÉXICO									
Universidades	602 (76,0)	95 (12,0)	697 (88,0)	592 (56,5)	140 (13,4)	732 (69,9)	117 (56,5)	17 (8,2)	134 (64,7)
Não universidades	46 (6,0)	47 (6,0)	93 (12,0)	216 (20,6)	99 (9,5)	315 (30,1)	65 (31,4)	8 (3,9)	73 (35,3)
Total	648 (82,0)	142 (18,0)	790 (100,0)	808 (77,1)	239 (22,9)	1047 (100,0)	182 (87,9)	25 (12,1)	297 (100,0)

Fontes: Argentina, Marquís, 1997, MCE, 1997; Brasil, Sevilha, 1995, CAPES, 1996a, 1997; México, ANUIES, 1994.

CURSOS DE MESTRADO: EXPANSÃO E RELAÇÕES

Se os cursos de especialização se mostram numerosos, com um crescimento intenso e desordenado nos últimos anos, os cursos de mestrado, mesmo

12. Em todos os casos a maioria da oferta é feita pelas universidades públicas: 76% pelas universidades públicas mexicanas; 67% no caso da Argentina e 45% no Brasil. Ver Quadro 3.

QUADRO 4
 PORCENTAGEM DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO, Mestrado e DOUTORADO
 POR ÁREAS DE CONHECIMENTO, SEGUNDO PAÍS E MANTENEDOR

ÁREA DE CONHECIMENTO	ARGENTINA						BRASIL						MÉXICO					
	Especialização		Mestrado		Doutorado		Especialização		Mestrado		Doutorado		Especialização		Mestrado		Doutorado	
	Publ.	Priv.	Publ.	Priv.	Publ.	Priv.	Publ.	Priv.	Publ.	Priv.	Publ.	Priv.	Publ.	Priv.	Publ.	Priv.	Publ.	Priv.
Exatas	1,5	1,9	7,4	1,7	21,7	0,4	8,1	6,2	12,0	0,6	14,0	0,6	4,3	4,2	9,8	1,6	21,3	0,2
	42,1	57,9	81,1	19,8	98,1	1,9	58,3	41,7	95,2	4,8	95,5	4,5	82,4	17,6	86,6	13,4	89,8	10,2
Biológicas	1,7	—	1,7	0,5	7,5	0,8	5,1	2,0	10,4	0,2	13,0	0,2	2,9	—	7,5	0,4	20,3	0,5
	100,0	—	77,8	22,2	90,0	10,0	73,3	26,7	98,4	1,6	98,8	1,2	100,0	—	95,2	4,8	97,7	2,3
Engenharias	8,8	1,7	11,3	0,7	6,7	0,8	5,7	4,4	10,1	0,7	8,9	1,0	4,5	3,5	10,5	2,3	7,7	0,5
	83,7	16,3	93,9	6,1	88,9	11,1	58,0	42,0	93,6	6,4	90,2	9,8	85,3	14,7	82,0	18,0	94,1	5,9
Saúde	33,1	11,7	7,1	2,7	3,8	2,9	29,6	12,8	21,7	1,9	26,1	2,1	57,2	40,1	7,3	1,1	6,3	—
	73,9	26,1	77,5	27,5	56,2	43,8	71,3	28,7	91,9	8,1	92,5	7,5	86,7	13,3	86,4	13,6	100,0	—
Agrárias	1,7	0,2	8,6	0,7	5,0	0,4	3,4	1,2	12,1	—	8,9	—	3,1	2,1	7,8	0,6	8,2	0,5
	87,5	12,5	92,1	7,9	92,3	7,7	75,0	25,0	100,0	—	100,0	—	87,0	13,0	93,2	6,8	94,4	5,6
Sociais Aplicadas	16,5	13,6	14,3	16,5	5,8	11,3	17,8	35,5	6,6	1,9	4,4	1,2	18,4	40,1	16,3	9,8	7,7	1,4
	54,8	45,2	46,4	53,6	34,1	65,9	35,0	65,0	77,0	23,0	79,4	20,6	67,6	32,4	62,3	37,7	84,2	15,8
Humanas	5,4	1,5	15,2	7,6	7,9	15,8	22,9	30,9	11,0	3,5	9,1	3,2	9,0	9,2	16,8	6,7	12,6	6,3
	78,6	21,4	66,7	33,3	33,3	66,7	44,4	55,6	76,0	24,0	73,7	26,3	80,6	18,1	71,5	28,5	66,7	33,3
Linguística, Letras e Artes	0,2	0,5	2,5	—	3,8	5,0	7,4	7,0	5,1	0,5	5,4	0,0	0,6	0,7	1,1	0,4	7,5	0,5
	33,3	66,7	100,0	—	42,9	57,1	53,0	47,0	90,8	9,2	91,7	8,3	80,0	20,0	75,0	25,0	88,9	11,1

Nota: A soma das porcentagens não totaliza 100, devido a um número de pequenos cursos não considerados multidisciplinares que por isso não foram incluídos nas áreas de conhecimento mencionadas (Brasil, Capes, 1996, 1997).

Fontes: Argentina, MCE, 1997. Brasil, Sevilha, 1995; Capes, 1996, 1997. México, ANUIES, 1994.

tendo-se multiplicado aceleradamente, possuem um certo nível de organicidade e controle¹³, mostrando portanto um crescimento menor.

Na Argentina, a década de oitenta pode ser considerada como a da expansão dos mestrados, pois de *apenas um* em 1982 passaram a ser oferecidos 393 cursos. Como bem assinala Marquís (1997), dada a instalação definitiva dos mestrados num sistema habituado até então a uma relação binária entre licenciatura e doutorado, essa expansão se constitui numa das “mudanças estruturais mais importantes do sistema de educação superior argentino na última década”.

No Brasil, onde a experiência da chamada pós-graduação *stricto sensu* data dos anos sessenta, podendo-se contabilizar, já em 1975, 490 mestrados e 183 doutorados (Spagnolo, 1997), pode ter havido períodos de maior ou menor crescimento mas em nenhum momento pode se perceber a intensidade com que os mestrados se desenvolveram na Argentina¹⁴. O mesmo pode ser dito com relação ao México, pois embora tenha havido, numa primeira fase, um crescimento, que nas palavras de Valenti (1997) pode ser chamado de *expansão desarticulada*, o fenômeno não se concentra num só tipo de curso, mas ocorre de maneira geral nos estudos de pós-graduação¹⁵, sem que, tampouco, nesse caso tenhamos uma situação semelhante à dos cursos de mestrado na Argentina.

Tudo isso nos leva a crer que no final do século os três países mostram sistemas de pós-graduação complexos e diversificados, nos quais o mestrado assume um papel importante, tanto no aspecto quantitativo — (51% do total de cursos no México) e superiores a 30% no Brasil e Argentina — quanto no qualitativo, pois, além de serem mais rigorosos em seus requisitos de ingresso que as especializações, em muitos casos suas exigências quanto à elaboração de trabalhos finais de investigação os aproximam dos estudos de doutorado.

Grande quantidade dos cursos de mestrado é oferecida por instituições públicas: mais de um terço nos três casos (ver Quadro 3), o que mostra que o interesse

-
13. Concordamos com Lucio (1997) no sentido de que as pós-graduações surgiram na América Latina com bastante espontaneidade e que só recentemente contam com políticas para seu fortalecimento e readequação. No entanto, é necessário assinalar que no Brasil políticas desse tipo já apareceram em meados dos anos setenta (com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES), e na Argentina, embora sejam recentes, também é recente o processo de proliferação desse tipo de estudos.
 14. Como o mesmo Spagnolo assinala, no Brasil os mestrados cresceram em torno de 60% de 1975 a 1985 (de 490 chegou-se a 787) e quase 50% nos dez anos seguintes, pois em 1995 se contabilizavam 1159 mestrados.
 15. Enquanto em 1970 existiam apenas 226 cursos de pós-graduação, entre especializações, mestrados e doutorados, em 1980 esse número subiu para 1232, estando em 1994 com 2044.

pelo desenvolvimento desse tipo de estudos continua sendo estatal. Além disso, esses cursos são oferecidos majoritariamente pelas instituições universitárias, do que duas coisas podem ser constatadas. A primeira se refere às características dos sistemas de educação superior. Sua complexidade — multiplicidade de ofertas e tarefas — baseia-se nas instituições universitárias, que, por sua vez, também se tornam internamente complexas, atendendo mais áreas de conhecimento e realizando tarefas em distintos níveis de sua estrutura. Na atualidade já não é possível imaginar a universidade latino-americana como a instituição simplesmente responsável pela profissionalização de setores liberais (médicos, advogados, engenheiros), mas cada vez mais comprometida com o desenvolvimento especializado no domínio da mais ampla gama de conhecimentos e saberes.

Por outro lado, e contrariamente às correntes privatistas que se vislumbram em outros aspectos e áreas da atividade educacional, na educação superior, e em particular na formação de alto nível — como é o caso da pós-graduação — o setor público é o que assume a maior cota de responsabilidade, o que leva a crer que, embora o setor privado cada vez mais penetre nesse campo, será muito difícil que consiga responsabilizar-se pela formação de alto nível. Por isso, para sua preservação e, mais ainda, para sua consolidação e melhoramento, o papel do Estado como responsável pelo seu financiamento e organização mostra-se inquestionável, e, a estas alturas de seu desenvolvimento, imprescindível. Esta é, pois, a segunda constatação.

Apesar das múltiplas recomendações feitas pelos organismos de financiamento internacional, fica claro que o setor privado, mesmo se interessando por criar instituições de educação superior¹⁶ não se interessa em impulsionar estudos de pós-graduação, e quando o faz — como se verá a seguir — busca áreas de menor investimento e custo.

No entanto, é necessário mencionar que o subsistema das universidades públicas, também chamadas estatais, não é um todo homogêneo em nenhum dos três países. No caso da Argentina, sempre seguindo a classificação de Marquís, é notório que as universidades por ele consideradas como *estatais de caráter regional* concentraram seus esforços, no que se refere aos estudos de pós-graduação, nos mestrados (100), superando a soma das especializações e doutorados (43 e 45), enquanto nas chamadas *universidades tradicionais* as especializações são majoritárias, seguidas dos mestrados, sendo os doutorados menos numerosos. Comportamento muito diferente possuem as chamadas *locais*, que, mais recentes, se esforçam sobretudo para criar mestrados, deixando de lado quase completamente as especializações e os doutorados. Parece que

16. Na Argentina, por exemplo, entre 1990 e 1998, foram criadas 22 universidades privadas.

na Argentina o tipo de pós-graduação privilegiado depende do tipo de instituição.

No caso do setor público brasileiro a situação é diferente. Em primeiro lugar, e como uma característica própria, as universidades públicas podem dividir-se entre federais e estaduais. Enquanto as primeiras (37) são financiadas diretamente pelo governo federal, o qual define e determina sua organização administrativa e acadêmica, as outras (vinte) são mantidas pelos governos estaduais e compõem dois grandes grupos: as universidades estaduais paulistas¹⁷ e as demais. As estaduais paulistas constituem por si mesmas um subsistema, não só por serem três instituições com relações semelhantes com o Estado e formas de organização também parecidas, como também se encontram no mais rico estado do país, o único onde o poder da unidade federada é responsável pela maior oferta de educação superior pública. Apresentam-se como as instituições mais importantes dentro de todo o sistema de educação superior brasileiro, absorvendo uma alta porcentagem do público de licenciatura.

Assim, quando se fala em estudos de mestrado, é necessário assinalar que, embora a grande maioria seja oferecida pelas universidades federais (55%), a quase totalidade dos mestrados oferecida pelas universidades estaduais corresponde às universidades paulistas (325), o que constitui 28% do total de ofertas de mestrado de todo o país. Desse total, 129 cursos são oferecidos na capital do estado, estando o restante distribuído em suas diferentes cidades¹⁸.

Essa situação de maior oferta e opções de mestrado no interior das instituições públicas concentradas em regiões mais densamente povoadas é também o caso do México, onde dos 1047 mestrados em 1995, 28% (289) se encontravam no Distrito Federal, dos quais 219 (21% do total) eram de responsabilidade das IES públicas. A UNAM é a que maior número de mestrados oferece (110), responsável por 11% do total e 14% de todos os que são oferecidos pelo setor público do país¹⁹.

Embora no México mais de 90% das IES públicas sejam financiadas com recursos provenientes do executivo federal, suas formas de organização e dependência administrativa podem variar dependendo do estado em que se localizam e de como sua autonomia é definida nas legislações locais. A maioria das universidades públicas situadas nos estados são autônomas, mas

17. Universidade de São Paulo — USP —, Universidade de Campinas — UNICAMP — e Universidade Estadual Paulista — UNESP.

18. Tanto a UNICAMP como a UNESP não oferecem estudos de pós-graduação na capital do estado. Enquanto a primeira concentra 86% de sua oferta no município de Campinas, a outra se caracteriza por ter *campi* nas principais cidades de São Paulo.

19. Em comparação, a USP oferece 197 mestrados (129 deles na cidade de São Paulo) que chegam a representar 17% do total de todos os mestrados oferecidos no país e 19% de todos do setor público.

suas relações com o poder público dependem muito do quanto conseguiram desvincular-se do aparato político-partidário imposto pelo Partido Revolucionário Institucional — PRI —, no poder há sessenta anos. Em algumas universidades os reitores são nomeados por seus pares, em processos de consulta à comunidade ou por meio de colégios universitários; em outras o procedimento tem como principal eleitor, aberta ou veladamente, o governador do estado.

Vê-se, pois, que são os grandes núcleos urbanos que acolhem as instituições maiores e conseqüentemente a maior oferta de cursos de mestrados, fechando com isso um círculo vicioso entre a concentração urbana e a concentração de ofertas de cursos de pós-graduação. Ademais, também nas proximidades dos grandes centros se encontram altas porcentagens de ofertas. No caso do México é o Estado do México, que geograficamente contorna o Distrito Federal, que oferece a terceira maior proporção de cursos de mestrado (8,6%), sendo 79% deles de instituições públicas²⁰.

Essa situação é muito parecida com a do Brasil, onde a capital de São Paulo concentra 47% do total de cursos de mestrado oferecidos no estado, que, por sua vez, engloba 36% (427) do total de mestrados oferecidos em todo o país. Não existe no Brasil algo semelhante ao Estado do México, mas o fato de 19% do total dos cursos de mestrado de todo o país se encontrarem nas proximidades da cidade de São Paulo é uma mostra de que os cursos de mestrado se desenvolvem com maior intensidade nos lugares em que há maior concentração de pessoas e bens econômicos, ou em suas proximidades.

O mesmo se pode dizer do caso argentino, em que a Capital Federal possui 39% do total de cursos de mestrado oferecidos em todo o país, ficando a chamada região bonarense com 19%, o que, em termos comparativos, pode ser considerado intermediário entre a realidade mexicana e a brasileira, já que ao mesmo tempo em que inclui regiões circundantes da Capital Federal também inclui a província de Buenos Aires.

Tanto no México como no Brasil existem *segundas grandes cidades* que, por suas características econômico-geográficas tendem também a concentrar um alto número de cursos. Enquanto no Brasil os Estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul concentram as maiores quantidades de mestrados depois do Estado de São Paulo (17% e 9% respectivamente)²¹, no México essa

20. Os detalhes se encontram no Quadro 5, que serviu de base para as informações aqui apresentadas.

21. Nesses estados também encontramos as mais altas proporções de cursos oferecidos pelo setor privado. Enquanto no Rio de Janeiro esse setor atende 18% do total de mestrados oferecidos no estado, representando 31% do que as privadas oferecem no país, no Rio Grande do Sul é responsável por 23% da oferta no estado, representando 21% dos mestrados privados do país.

QUADRO 5
CONCENTRAÇÃO DE CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO

A maior concentração de cursos	MESTRADO												DOUTORADO												
	Argentina				Brasil				México				Argentina				Brasil				México				
	Local IES	Cur-sos	Exce-lentes	%	Local IES	Cur-sos	Exce-lentes	%	Local IES	Cur-sos	Exce-lentes	%	Local IES	Cur-sos	Exce-lentes	%	Local IES	Cur-sos	Exce-lentes	%	Local IES	Cur-sos	Exce-lentes	%	
Primeira	Capital Federal	157			São Paulo (Capital)	200		México D.F.	289			Capital Federal	75		São Paulo (Capital)	171		México D.F.	100						
	UBA	32	2		USP	129	113	UNAM	95	59		UBA	20	13	USP	124	111	IPN	32	31					
	Belgrano	17			PUC/SP*	19	15	IPN	67	37		Salvador	19	3(c)	PUC/SP*	11	3	UNAM	45	15					
					IBERO*			IBERO*	18	5								IBERO*	8	1					
Segunda	Região Bonarense	78			São Paulo (Interior)	227		Nuevo León	108			Região Bonarense	78		São Paulo (Interior)	164		Nuevo León	22						
	UNPL	30	2		USP	67	61	UANL	49	13		UNPL	13	4	USP	49	45	UANL	15	7					
					UNESP	63	53	ITESM*	31	8					UNICAMP	59	38	ITESM*	6	2					
					UNICAMP	59	52								UNESP	46	35								
Tercera	Córdoba	46	—		Rio de Janeiro**	196		Estado do México**	90			Córdoba	27		Rio de Janeiro**	105		Estado do México**	9						
	UNC	21	—		UFRJ	82	69	Cposg	19	13		UNC	18	6	UFRJ	61	45	Cposg	6	5					
								UAEMEX	18	4					ANAHUAC*	1	—	ANAHUAC*	1	—					
TOTAL		407	20	5		1172	809	69	1047	308	29		240	41	17	611	461	75	207	122	58				

* Privadas (com maior número de cursos de mestrado na cidade ou região).

** Faz-se referência ao estado ou província como um todo e não somente à sua capital. O número entre parênteses indica o número total de cursos oferecidos na cidade, estado ou província, segundo o caso.

Siglas das IES. Argentina: UBA — Universidad de Buenos Aires; Belgrano — Universidad de Belgrano; UNPL — Universidad Nacional de la Plata; UNC: Universidad Nacional de Córdoba. Brasil: USP — Universidade de São Paulo; PUC/SP — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. UNESP — Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho"; UNICAMP — Universidade Estadual de Campinas; UFRJ — Universidade Federal de Rio de Janeiro. México: UNAM — Universidad Nacional Autónoma de México; IPN — Instituto Politécnico Nacional; IBERO — Universidad Iberoamericana; UANL — Universidad Autónoma de Nuevo León; ITESM — Instituto Técnico y de Estudios Superiores de Monterrey; Cposg — Colegio de Posgraduados. UAEMEX — Universidad Autónoma del Estado de México; ANAHUAC — Universidad Anahuac.

situação é representada pelo Estado de Nuevo León, onde se oferece 10% do total dos mestrados do país, concentrado-se também 23% de todos os que são oferecidos por instituições privadas, proporção superada só pelo Distrito Federal.

Situação semelhante se apresenta na Argentina, onde a província de Córdoba aparece como a que mais mestrados concentra depois da Capital Federal e da região bonarense, desenvolvendo-se em suas instituições 11% do total de cursos de mestrado de todo o país.

Pode-se, pois, concluir que as grandes concentrações de população trazem consigo, ao menos no caso da América Latina, alto índice de concentração de ofertas de estudos de pós-graduação.

Assim como no Brasil, também no México há instituições, a exemplo do Instituto Politécnico Nacional, que bem podem ser chamadas de *segundas grandes universidades* do país, em razão do grande número de cursos de pós-graduação — neste caso em particular dos mestrados — que são oferecidos. Ao contrário do que ocorre no Brasil, onde essas segundas grandes universidades se encontram em centros urbanos diferentes daqueles da “primeira grande universidade”²² (no México, o IPN e a UNAM convivem na mesma cidade). A segunda grande cidade que oferece cursos de mestrado é a capital do Estado de Nuevo León (Monterrey) onde se oferecem 10% do total de mestrados do país (108), estando 56 deles (52%) em instituições de caráter privado.

Essa característica não é visível em nenhuma das unidades políticas que integram a República Federativa do Brasil, na qual o estado cuja proporção de mestrados privados é mais significativa é o Rio Grande do Sul (24% de toda a oferta de mestrados do estado). Seguem-se em ordem de importância Rio de Janeiro e São Paulo, onde as privadas representam 18% e 10% respectivamente²³.

A situação argentina volta a ser, neste caso, intermediária, pois a instituição que depois da Universidade de Buenos Aires — UBA — oferece maior número de mestrados é a Universidad de la Plata. A universidade privada que mais mestrados oferece é a Belgrano que, localizada na capital federal, tem uma importância relativa maior que as universidades privadas mais importantes do Brasil e do México, pois enquanto no primeiro a Pontifícia

22. No Brasil podemos chamar de “segundas grandes universidades” as universidades federais do Rio de Janeiro (UFRJ), responsáveis por 82 (42%) dos 197 mestrados oferecidos em todo o estado, e a do Rio Grande do Sul, que oferece 51 mestrados, 48% dos oferecidos em todo o estado, semelhante ao que é oferecido pela UNICAMP.

23. Enquanto no Rio de Janeiro as IES privadas oferecem 35 mestrados, em São Paulo chega-se a 42.

Universidade Católica de São Paulo — PUC/SP — oferece 19 mestrados (14% do total oferecido pela USP), no México a Ibero oferece 18 (19% do total da UNAM), o que significa 53% do número oferecido pela UBA. Nesse sentido, em termos individuais as instituições privadas têm expressões muito mais tímidas no que se refere ao mestrado. No Brasil, enquanto a PUC/Rio de Janeiro oferece 23 mestrados, a de São Paulo oferece 19 e a do Rio Grande do Sul, apenas 14. As três juntas representam somente 5% de mestrados oferecidos em todo o país. Fica assim provado mais uma vez que o setor privado como um todo tem pouco interesse nos cursos de mestrado.

Se levarmos em conta as áreas de conhecimento, descobriremos que enquanto no Brasil a área que proporcionalmente mais cursos oferece é a de Ciências da Saúde (23,6%) — especialidades médicas, a maioria —, no México e na Argentina a maior proporção aparece na de Ciências Sociais Aplicadas (26,1% e 30,8% respectivamente) — Administração e Finanças, a maioria.

Estes dados mostram de maneira muito clara as prioridades e a importância que determinadas áreas do conhecimento e da formação de alto nível têm em cada um dos países. Isto é, as disciplinas, com toda a carga de coesão grupal a partir de suas formas especializadas de organização, conseguiram impor-se e estabelecer-se, pois, como Clark (1992. p.57) afirma, “é a modalidade disciplinar de organização que fez da educação superior (...) um sistema basicamente metanacional e internacional”. As disciplinas mais bem organizadas, mais fortemente estruturadas seriam as que maior número de pós-graduação estariam apresentando. Mas também pode-se supor que mais do que a questão disciplinar é o mercado — externo às próprias disciplinas — que tem apresentado exigências aos grupos profissionais, o que provoca o aumento das áreas em destaque.

Possivelmente esses dois aspectos — as demandas externas do mercado profissional e as exigências internas dos grupos disciplinares — se integrem de maneira dinâmica, fazendo com que, por exemplo, o espaço acadêmico dos profissionais da área de Saúde tenha conseguido no Brasil um estado de consolidação muito maior que o de seus pares no México, ocorrendo o inverso com as Ciências Sociais Aplicadas, que, nesse país, são majoritárias.

Em segundo lugar aparecem, nos três países, cifras em Ciências Humanas — 23,5% do total dos cursos no México; 22,8% na Argentina e apenas 14,5% no Brasil — que mostram esse tipo de estudos não ser, no Brasil, numericamente tão significativo como nos dois outros países. Tal dado é interessante quando se refere a tipo de cursos — subáreas do conhecimento — pois, enquanto no México os cursos de educação são predominantes (52%), no Brasil também o são, porém com um modesto 28%.

Em terceiro lugar aparecem no Brasil as Exatas (12,6%) e a Engenharia no México (12,8%) e na Argentina (12%). Não é arriscado dizer que essas duas

áreas atraem proporcionalmente quase o mesmo interesse nos três países e que se encontram em processo de consolidação, porém, seja porque o mercado externo exige-lhes menor especialização, seja porque suas disciplinas são menos organizadas, não mostram o mesmo crescimento das áreas que aparecem nos primeiros lugares.

Assim, é possível afirmar que enquanto no México e na Argentina a grande maioria dos cursos de pós-graduação exige um baixo investimento de custos fixos em laboratórios, no Brasil uma boa porcentagem desses cursos é oferecida em áreas que exigem níveis mais altos de investimento, como é o caso das ciências da Saúde, Exatas e Agrárias, que, juntas, reúnem 48,3% de todos os cursos de mestrado.

Pode-se concluir, portanto, que, estando a imensa maioria dos cursos de todas essas áreas em mãos de IES públicas — 90,6% no Brasil, 77,1% no México e 69,5% na Argentina —, é claro que o esforço desse setor é muito mais intenso no Brasil, o que permite dizer que, em termos comparativos, os níveis de investimento que ocorreram no Estado brasileiro mostram que ele tem sido o mais comprometido com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia nacional.

Considerando os muitos processos e decisões políticas necessários nas últimas décadas para que a situação chegasse ao nível atual, são remotas as possibilidades de que ela seja revertida a curto prazo, pois isso exigiria medidas totalmente diferentes das que hoje são tomadas, especialmente no que se refere à realidade mexicana.

DOUTORADOS: EXPANSÃO E RELAÇÕES

Os dados sobre os estudos de doutorado, nível final no processo de formação de quadros altamente qualificados na prática científica, aclaram muito mais esse panorama. Enquanto os cursos de especialização estão cada vez mais orientados para a formação rápida e especializada em habilidades particulares que se relacionam diretamente com as exigências do mercado de trabalho e, em menor medida, com a aplicação tecnológica dos avanços científicos, os de doutorado, nos três países em estudo, inclinam-se para a formação de pesquisadores, responsáveis pela produção do conhecimento científico na região.

No entanto, o fato de a produção de conhecimento se fazer quase exclusivamente em instituições de educação superior ou em centros diretamente a elas ligados, faz com que a carreira acadêmica tenha também como seu ponto máximo a exigência do doutorado. Assim, é cada vez maior a exigência para que o corpo acadêmico nas IES seja composto por pessoal altamente preparado. Exemplo disso é a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, aprovada em dezembro de 1996, que em um de seus artigos (art. 52) exige que as instituições de educação superior, para serem consideradas universitárias,

deverão possuir, como mínimo, 33% de seu quadro de professores com o diploma de mestrado ou doutorado. Tal exigência ainda não está definida na legislação educacional do México e da Argentina, mas é cada vez maior a pressão dos grupos acadêmicos desses países para que as contratações nas IES considere, de maneira relevante, a titulação dos professores.

Com isso, os diplomas de mestrado e doutorado, que, supostamente, preparam para e habilitam seus detentores na produção de conhecimento, começam, ao mesmo tempo, a se converter em instrumentos necessários e indispensáveis para o ingresso e progressão na carreira, dentro de uma profissão que cada vez mais cobra um espaço próprio: a profissão acadêmica. Parece, pois, que a quantidade de doutorados nos diferentes países tem tanto a ver com o interesse manifesto pela sociedade sobre o desenvolvimento científico, quanto com a maneira pela qual os grupos acadêmicos de cada área atribuem importância a esse nível de qualificação na estruturação de suas carreiras.

Talvez por isso seja notório que o esforço na formação de doutores, nos três países, esteja altamente concentrado, primeiro, nas instituições de caráter público e, segundo, nas instituições universitárias (Quadro 3), mantendo-se as mesmas tendências dos cursos de especialização e mestrado.

Os dados do Brasil permitem observar que tanto os mestrados como os doutorados se encontram altamente concentrados nas IES públicas, estando as instituições privadas interessadas muito mais nos cursos de especialização, provavelmente porque os primeiros são objeto de um processo de avaliação constante e minucioso, enquanto as especializações não passam por nenhuma avaliação. No caso argentino, pelo contrário, tanto nos mestrados quanto nos doutorados, o setor privado tem um peso significativo, chegando a 38% no doutorado. Para entender melhor esse dado, é preciso notar que na Argentina durante muito tempo o doutorado funcionou como o único curso de pós-graduação, podendo-se pensar que em muitos casos sua função não foi necessariamente a de formação de investigadores mas de especialistas, com o que as instituições privadas puderam entrar de maneira intensiva nesse espaço sem se verem obrigadas a fazer maiores investimentos de recursos. No México, por sua vez, o setor particular tem privilegiado a oferta de mestrados, sendo sua presença nos doutorados a menor dentre os três níveis da pós-graduação.

Em vista disso, é possível afirmar que no Brasil o setor privado dá menos importância ao doutorado, consequência talvez do nível de exigências dos organismos governamentais para seu funcionamento.

Enquanto no Brasil as ciências da Saúde são predominantes tanto no mestrado quanto no doutorado, no México o impulso que as Ciências Sociais Aplicadas têm no mestrado não se traduz em nível de doutorado, o que, ao contrário, ocorre na Argentina com as Ciências Humanas. Isso pode ser explicado talvez porque para as realidades desses dois últimos países, os cursos de doutorado

e mestrado se orientam mais para a capacitação especializada voltada para o mercado de trabalho, o que faz com seja o setor privado a oferecê-los em maior quantidade.

Ademais, enquanto nos três países os cursos de doutorado atendidos pelo setor público se orientam para a formação de pesquisadores, dadas as áreas de conhecimento nas quais se desenvolvem, nos casos em que o setor privado tem maior importância, seu papel na formação de pesquisadores parece mais duvidoso. Isso tudo leva a crer que os grupos acadêmicos que impulsionam os doutorados nas áreas mais destacadas conseguiram, dentro dos sistemas de educação superior, um nível de importância que lhes permite desenvolver um alto número de cursos de doutorado em momentos nos quais o interesse pelo desenvolvimento das ciências parece ser suplantado pelo de aplicação tecnológica.

O caso do México parece ser ainda mais interessante se consideramos que embora uma grande quantidade de cursos de doutorado das duas áreas majoritárias seja oferecida na capital, existem também cursos de doutorado nessas áreas em capitais de outros estados, o que permite afirmar que há um processo, mesmo incipiente, de descentralização da ciência (Quadro 5).

O caso brasileiro é relativamente semelhante nesse sentido, pois enquanto a maioria de tais cursos se encontra concentrada na região mais densamente povoada, a região sudeste (80,4%), o Estado de São Paulo concentra 55% de todos os doutorados oferecidos no país. Assim, estados como Rio de Janeiro (17%), Minas Gerais (7%), também partes dessa região, e Rio Grande do Sul (7%) na região sul, são estados que se assemelhariam na concentração de cursos desse tipo com Nuevo León e Jalisco, no México.

Na Argentina, a maior concentração de doutorados se dá na chamada região bonarense (33%), enquanto na capital federal se encontra uma porcentagem quase semelhante (31%), ficando a terceira maior concentração na província de Córdoba (11%).

Constata-se assim que enquanto os cursos de especialização se encontram um pouco mais distribuídos nas distintas regiões dos países, os cursos de doutorado tendem a concentrar-se nas regiões mais povoadas e com maiores níveis de riqueza, possivelmente porque sendo este um tipo de estudo que exige maiores recursos para realização, esta só tem sentido em espaços urbanos de maior concentração de população e riqueza, para onde se estariam trasladando todos aqueles interessados em se dedicar à profissão acadêmica.

Quando se fala das grandes instituições de educação superior, não há dúvida de que aquelas, com maior número de cursos de mestrado e especialização, são também as que concentram o maior número de doutorados. No México, são a Universidade Autônoma do México (22%) e o Instituto Politécnico

Nacional (17%); no Brasil, a Universidade de São Paulo (25%), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (10%) e a Universidade Estadual Paulista (7%); na Argentina, é a Universidade de Buenos Aires, embora com apenas 8% do total oferecido no país, seguida de perto pela Universidade Nacional de Córdoba (7,5%).

As megainstituições, portanto, continuam sendo importantes no que se refere ao doutorado. Ainda que existam instituições pequenas com alguns programas, as tendências, tradições, formas de organização e critérios de como são esses estudos terão como modelo e ponto de referência as instituições maiores. As IES privadas, por seu lado, com exceção do caso argentino em que a Universidade de Salvador oferece um bom número de doutorados (8% do total), dão em termos gerais pouca atenção aos estudos de doutorado (Quadro 5).

A AVALIAÇÃO: NECESSIDADES E TENDÊNCIAS

Como estamos procurando mostrar, nos três países em questão os cursos de pós-graduação foram criados em circunstâncias diferentes e proliferaram motivados por diferentes interesses. Avaliar a qualidade desses cursos é importante, por um lado, para se conhecer o nível em que a pós-graduação se encontra, e, por outro, porque tais informações podem permitir uma distribuição mais objetiva dos recursos, seja para premiar aqueles que respondem melhor a determinados requisitos, seja para estimular os demais a alcançá-los.

Na verdade, os objetivos das avaliações podem ser múltiplos, mas o importante é que a avaliação é um instrumento que propicia uma visão mais ampla da oferta de cursos num determinado sistema educacional. Portanto, a primeira coisa a ser considerada é que as avaliações devem ser realizadas de igual maneira e sob os mesmos critérios em todos os programas, já que um de seus objetivos é o de permitir comparações que serão utilizadas não só pelos organismos que as realizam, como pelos possíveis usuários dos cursos — alunos —, e também por aqueles que mais tarde se relacionarão com os seus egressos.

Ao se propor a avaliação das instituições de educação superior, a idéia central é tentar construir um critério comum de *qualidade*, supostamente, produto das negociações diretas e independentes entre os responsáveis pelo gerenciamento e administração das IES que, em teoria, seriam os acadêmicos. Com isso, o *consenso interdisciplinar* definiria os critérios mediante os quais a *qualidade*, ou excelência, como alguns a denominam, seria conceituada e observada. No entanto, essa relação interdisciplinar pode ver-se limitada pela imposição dos critérios de qualidade daquelas disciplinas mais consolidadas e possuidoras de maior legitimidade diante dos órgãos responsáveis pela outorga de reconhecimento a esses processos.

Ademais, o Estado, responsabilizado legalmente por exercer o controle sobre a *qualidade* desse tipo de educação — e, para os casos aqui estudados, o responsável pela manutenção da maior quantidade de ofertas — não pode se omitir da discussão, sendo parte importante e em muitos casos decisória, das formas com que a qualidade deve ser entendida, negando com isso, segundo alguns, os espaços autônomos necessários para a realização dessas avaliações e para o bom desenvolvimento das IES.

Assim, o conceito ou critério de qualidade a ser usado por ocasião das comparações, vem a ser construído a partir de várias deformações. A primeira delas decorre internamente dos próprios grupos acadêmicos: o conceito de qualidade é produto de uma forma particular de ver a ciência, sua produção e ensino, pois são os grupos de “maior prestígio”, com maior presença e maior coesão interna os que determinarão os critérios a serem considerados.

Outra deformação é ocasionada pelo Estado que, interessado no melhor aproveitamento dos recursos por ele outorgados, impõe, a partir de suas próprias agências e agentes, o critério de qualidade predominante nas esferas governamentais, fazendo com que, embora parte dos pressupostos das avaliações seja a autonomia das instituições, nessa busca da “qualidade comumente aceita” tal autonomia se veja restringida. O conceito de qualidade que as agências do governo consideram adequado não será necessariamente o mesmo dos atores do interior das IES, o que pode fazer com que a avaliação venha a gerar mais insatisfações que coincidências.

Ao ser o pensamento governamental regido por um lado pela relação custo-benefício e por outro pelas pressões do *senso comum dos atores políticos*, construído mais a partir dos interesses próprios da ação política que daqueles da ação científica, o critério de qualidade fica submetido a sensíveis pressões externas, que na melhor das hipóteses podem ser identificadas com as do mercado, o qual, no entanto, ao não ficar claramente objetivado como um ator com representantes diretos na negociação, figura como um *super ator indefinido*, a que todos se remetem mas que ninguém conhece. Embora o mercado em termos genéricos possa ser entendido como as *formas de intercâmbio* (Lindblom, 1977), as racionalidades econômicas nem sempre terão uma estrita aplicação no caso de questões científico-acadêmicas, já que se está falando de produtos e produtores imersos em lógicas não necessariamente mercadológicas, como é o caso do conhecimento.

Assim, enquanto para alguns a avaliação deve considerar questões meramente acadêmicas e de produção científica, que leva portanto a entender os processos que conduzem a determinados resultados, para outros o fundamental é que os futuros empregadores se considerem *satisfeitos com o produto oferecido pelas IES*, motivo pelo qual as avaliações devem identificar com clareza a *qualidade* do produto, sem importar as formas como isso se dê.

Talvez por isso as avaliações de instituições tenham causado amplos debates e sido rechaçadas por amplos setores acadêmicos, acusadas de só servirem para punir a criatividade sem levar em conta as características particulares nas quais os cursos e suas distintas atividades se realizam. Considerada uma *racionalidade centrada nos resultados e não nos processos*, para muitos dos atores a avaliação das instituições e dos programas de educação superior tende a satisfazer os interesses privatistas, pois supõe-se que os critérios enfatizados nas avaliações são os que priorizam a relação custo-benefício dos aportes estatais, sem levar em conta todo o conjunto de variáveis que podem intervir nesse tipo de resultados.

Para alguns (Mollis e Bensimon, 1995), o “surgimento do Estado avaliador” seria uma mostra da reacomodação das relações entre os governos e as IES, tornando-as menos reguladas burocraticamente, para passar a “expô-las a uma maior incidência dos mercados”, o que em outras palavras seria uma perda da autonomia, característica e necessária para o desenvolvimento das IES, especialmente as públicas.

Não se trata de rejeição total aos processos avaliativos; o centro das críticas na maioria dos casos se refere tanto às origens e intencionalidades políticas dos mesmos (Díaz Barriga, 1994), como ao caráter autoritário e centralizador (Follari, 1994) com que são produzidos. No caso dos estudos de graduação, a pressão e a demanda dentro das instituições é pela intensificação das auto-avaliações, que, mais do que permitir comparações interinstitucionais, ofereceriam insumos para a compreensão das dificuldades que determinados cursos poderiam estar atravessando.

No entanto, apesar das críticas, as agências governamentais nos três países estudados, pelas mais diversas razões, têm dado lugar a processos avaliativos, tanto no interior dos cursos de licenciatura como nos de pós-graduação.

Tendo em vista as resistências, as avaliações da graduação são ainda incipientes, como é o caso do Brasil, onde a partir de 1996 se realiza o Exame Nacional de Cursos, conhecido também como Provão, que em sua edição de 1997 avaliou apenas cinco cursos: Administração, Engenharia Civil, Engenharia Química, Medicina Veterinária e Odontologia²⁴. A rejeição manifestada por

24. No México tentou-se estabelecer em 1994 um procedimento relativamente semelhante com a criação do Centro Nacional para a Avaliação da Educação Superior — CENEVAL —, como organização não-governamental (embora inicialmente com recursos do Estado), que pretende medir e avaliar a educação superior a partir de seus alunos e profissionais. Atualmente realiza, a pedido das instituições, exames de ingresso no bacharelado e na licenciatura e o chamado Exame Geral de Qualidade Profissional, que pretende estabelecer a qualidade dos graduados. No entanto, até 1996 era de aplicação mais que reduzida, tendo sido aplicada em fase experimental nas carreiras de Veterinária e Contabilidade.

parte de alunos e professores na primeira experiência diminuiu muito na segunda e parece que caminha para consolidar-se como um mecanismo de comparação e análise dentro dos diversos cursos de graduação do país²⁵.

Ao mesmo tempo as instituições públicas brasileiras desenvolveram processos de auto-avaliação, que, se bem tenham sido no início estimulados e até financiados pelos organismos estatais²⁶, possivelmente por terem sido estabelecidos durante um governo de transição²⁷, com vida institucional muito curta, sua continuidade, apesar da participação inicialmente maciça de IES universitárias, acabou não ocorrendo em bom número destas. Na atualidade seus resultados são totalmente diferentes e pouco úteis para realizar comparações intra e interinstitucionais.

O processo foi um pouco diferente na Argentina, onde, embora a Lei Nacional de Educação Superior defina em seu artigo 44 que devem ser feitas avaliações, tanto internas quanto externas, considerando-se ambas de vital importância, no nível da licenciatura²⁸ não temos notícia de que tais processos estejam sendo levados adiante, possivelmente porque, embora os processos de avaliação

25. Organizado pelo Ministério da Educação e Cultura, o Provão avaliou, em 1997, um total de 822 cursos das cinco carreiras, com participação de quase 95% do total de alunos (INEP, 1997). Além de medir o “desempenho dos alunos que nesse ano se graduavam”, a avaliação tentou mostrar também o nível de titulação e regime de trabalho do corpo docente, processando-se informações de 39617 professores. Organizado para ser ponto de referência para definir que cursos deveriam continuar existindo, assim como orientar as políticas de melhoramento dos cursos de mais baixo nível, até o momento a informação só serviu para produzir um *ranking* informal dos cursos. Entretanto, os resultados criaram expectativa não só nos espaços acadêmicos como também nos meios de comunicação e na opinião pública em geral.

26. Em 1993 surgiu o chamado Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras — PAIUB —, em cuja comissão organizadora, conhecida como a comissão Nacional de Avaliação, se encontravam representadas todas as organizações que agrupam os distintos tipos de IES. O PAIUB tinha como pontos centrais que: a avaliação fosse global; respeitasse a identidade das instituições; fosse de adesão voluntária; permitisse a comparação e não tivesse como centro punição ou prêmio. Em 1994 participaram do PAIUB um total de 56 universidades de quase todos os tipos.

27. O programa foi idealizado e executado durante o breve governo do presidente Itamar Franco (1993-94).

28. O citado artigo 44 indica que: “As instituições universitárias deverão assegurar o funcionamento de instâncias internas de avaliação institucional, que terão por objetivo analisar os sucessos e as dificuldades no cumprimento de suas funções, assim como sugerir medidas para sua melhoria. As auto-avaliações se complementarão com avaliações externas, que serão feitas no mínimo a cada seis anos, no marco dos objetivos definidos por cada instituição (...) As avaliações externas estarão a cargo da Comissão Nacional de Avaliação e Crédito Universitário, ou de entidades privadas constituídas com esse fim (...) as recomendações para a melhoria institucional que surgirem das avaliações terão caráter público”.

tenham começado a ser desenvolvidos de maneira informal a partir de 1987, é só a partir da aprovação dessa lei, em 1995, que saíram da fase de debate para começarem a constituir práticas.

Além disso, essas dificuldades podem ser consequência de que suas instituições universitárias, ao contrário dos outros sistemas latino-americanos, embora muito mais pesadas na sua base, com uma forte incidência das formas colegiadas e corporativas na tomada de decisões, possuem maior autonomia em relação ao poder central e grande independência entre as diferentes faculdades de uma mesma instituição²⁹.

A situação no México não é muito diferente. Apesar de a autonomia das instituições não ter as mesmas características e amplitude que na Argentina, desde 1989, com a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior — CONAEVA — assentaram-se as bases para o desenvolvimento de processos de avaliação do sistema mexicano. Os resultados em termos de estudos de licenciatura (graduação) não foram significativos, mesmo tendo sido, como assinala Ornelas (1995), a criação dessa licenciatura o ponto de partida para que as práticas meritocráticas comessem a substituir, embora ainda de maneira insignificante, as práticas corporativas que eram tradicionais dentro da educação superior mexicana. O modelo dos anos setenta, que combinava o populismo com a modernização, começou a ser superado, embora de maneira paulatina e sob a sombra da pressão do controle dos recursos financeiros, traduzindo-se em lentos avanços relacionados diretamente com a dinâmica que o aparato governamental impõe ao processo.

Informes externos e trabalhos internos de auto-avaliação permitiram que o debate sobre a qualidade da educação superior mexicana se abrisse; a partir disto as instituições pouco a pouco começaram a desenvolver procedimentos que lhes permitissem identificar seus alcances e limitações. Mais que desenvolver um processo de avaliação de cursos, tentou-se avaliar as instituições em seu conjunto, tanto em suas formas e maneiras de realizar o ensino como no alcance de seus objetivos administrativos e de governo. O que se pretendia fazer era um diagnóstico das instituições, de seus processos e atividades, ficando a avaliação específica dos cursos relativamente de lado, em especial no que se refere aos estudos de licenciatura, também chamados de pré-graduação.

29. Um exemplo claro dessa autonomia é o preceito legal que estabelece que “nas universidades com mais de cinquenta mil estudantes, o regime de admissão, permanência e promoção dos estudantes será definido em cada faculdade ou unidade acadêmica equivalente”. Com isso, em uma mesma universidade pode haver formas e sistemas de acesso e promoção bastante diversos, o que já sucede na Universidade de Buenos Aires onde a Faculdade de Medicina impôs um mecanismo de acesso diferente daquele que é seguido pelas outras faculdades da mesma universidade.

As auto-avaliações entraram em decadência possivelmente porque, ao período inicial, em que os relatórios apresentados pelas instituições eram “listas de carências e necessidades que só de maneira parcial cumprem propósitos realmente avaliativos” (Fuentes Molinar, 1991. p.8), impossibilitando a elaboração de indicadores comuns, não se seguiu um aperfeiçoamento do processo avaliativo, o que tornou essas práticas atualmente quase desnecessárias.

Portanto, embora o processo continue, encontra-se preso nas redes da disputa pelos, hoje, escassos recursos financeiros, que o tornam, por serem escassos, menos interessantes. O fato de a avaliação não ser proposta como um processo comum e homogêneo, que levasse à produção de informações sistemáticas, periódicas e públicas, permitindo maior transparência e homogeneidade ao sistema, pode ser a causa de seu quase total desaparecimento.

Temos assim panoramas diferentes para cada um dos países considerados. Enquanto para alguns o que interessa sobretudo é saber a “qualidade de determinado curso”, como é o caso do Brasil com seu Provão, no caso mexicano o esforço é por estabelecer mecanismos de racionalidade no interior do conjunto das atividades que as instituições desenvolvem. Enquanto num caso o processo de “revisão dos processos de avaliação” é consequência da análise dos “produtos e características básicas” de cada uma das ofertas de estudos que uma instituição em particular propicia, no caso mexicano o esforço é tentar entender o todo, o que embora limite os processos comparativos interinstitucionais, permite diagnósticos mais amplos no nível interno das IES.

Diante desse conjunto de dificuldades e contratempos, as avaliações dos estudos de pós-graduação podem ser vistas, no caso brasileiro, como exemplo de uma variável a considerar na análise dos estudos de graduação, servindo de ponto de referência, ou, no caso mexicano, como processos imersos na avaliação geral das instituições.

De qualquer forma, a questão é que nos três países em estudo as avaliações dos cursos de pós-graduação, como unidades individuais para a análise, começaram a ser realizadas de maneira dinâmica e geralmente aceita pelos grupos acadêmicos, situação que se mostra bem diferente quando se trata da graduação. Talvez isso ocorra porque, ao contrário do que sucede com os estudos de graduação, na pós-graduação indicadores como a *produção científica* dos professores não significam uma exigência desproporcional, já que é comumente aceito que ela tenha destaque nesse tipo de estudos. Ademais, não se exige tanto desses cursos que ofereçam “produtos para o mercado”, o que permite um processo de avaliação menos tensionado pelas exigências externas.

Assim, mais do que medir a qualidade do programa pelo “domínio que os estudantes tenham dos conhecimentos básicos de sua especialidade”, o que se pretende é conhecer as condições pelas quais essa formação se realiza,

com que recursos, e se o programa está alcançando as expectativas acadêmicas propostas.

Enquanto nos estudos de graduação parece existir ainda uma recusa à exposição de diferenças entre cursos, defendendo-se a individualidade de cada instituição para apresentar suas ofertas, na pós-graduação esse argumento parece não ter maiores defensores, sendo possível que nos três países se produzam processos avaliativos que, entre outras conseqüências imediatas, conduzam a uma estratificação dos cursos e, em conseqüência, das IES que os oferecem³⁰.

Nos três casos, os estudos de especialização têm sido deixados de fora dos processos avaliativos da pós-graduação, concentrando-se os esforços nos mestrados e doutorados, o que os torna *cursos nobres* dentro desse nível, fazendo com que aqueles se desenvolvam de maneira muito mais desorganizada, vindo a ser considerados — no caso do Brasil — como cursos de segunda categoria, interessando mais aos projetos profissionalizantes do que àqueles que possuem uma intenção mais científica.

Dos três países, a experiência avaliativa mais antiga e mais consolidada é a brasileira, que em 1998 se realizou pela décima terceira vez. Inspirada nos modelos de avaliação que nos Estados Unidos são responsáveis pelo Council of Graduate Schools e pelo American Council on Educations (Spagnolo, 1997), a avaliação da pós-graduação é feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES — desde 1975 e, até 1997, funcionava com sessenta comissões específicas, uma para cada subárea de conhecimento, realizando-se bianualmente a partir de informações anuais que cada um dos cursos deve apresentar.

Embora cada uma das comissões possua liberdade para estabelecer seus critérios e parâmetros para avaliar os cursos de sua área, a CAPES é quem define as orientações gerais do processo de avaliação que se baseia em informações oferecidas pelos cursos por meio de formulários — comuns a todos os cursos — distribuídos e coletados pela própria CAPES³¹.

A avaliação se realiza segundo os critérios específicos que cada área de conhecimento possui sobre seu desenvolvimento científico e é feita por *pares* ,

30. Embora as informações oferecidas pelas avaliações dos estudos de pós-graduação não sejam suficientemente amplas e conclusivas, oferecem certo tipo de informação que, ao ser analisada detidamente, pode permitir análise geral e pouco específica, como é o caso da classificação que Lucio (1997, p.175) faz dos cursos de pós-graduação na América Latina.

31. O modelo CAPES pretende combinar o componente *institucional* (o curso) com o componente *individual* (produção dos docentes e alunos) e o componente *estratégico* (correspondência entre as atividades realizadas e as propostas teóricas do curso), entretanto observa-se uma acentuada ênfase na questão individual, especificamente na produção técnico-científica do corpo docente.

especialistas de reconhecido prestígio dentro da área, e não por peritos em avaliação. Esta tem como eixo central a produtividade científico-intelectual do curso, tanto de seus professores como de seus alunos, exigindo-se dos responsáveis a apresentação de certa *contabilidade* da atividade acadêmica, na qual o que interessa é a produção científico-acadêmica dos membros do programa e sua relação com a proposta acadêmica que lhe dá sustentação, não havendo espaço privilegiado para as auto-avaliações³². O exercício docente propriamente dito é pouco analisado, sem avaliações do professor por parte dos alunos. O interesse primordial da avaliação dos estudos de pós-graduação no Brasil é realizar comparações entre cursos de áreas semelhantes, para assim poder definir e orientar as políticas próprias do subsistema de pós-graduação. De todo modo, e mesmo não sendo isto parte de suas expectativas e propósitos, um certo tipo de *ranking* se constituiu.

A avaliação conclui com a atribuição de um conceito ou qualificação a cada um dos cursos, que oscila de A para qualificações mais altas, até E, que corresponde aos cursos de mais baixa qualidade. Logicamente, e embora isso não seja o elemento central da avaliação, os cursos mais bem avaliados têm acesso mais rápido e mais fácil aos recursos, tanto em termos de bolsas de estudo para seus estudantes como para o desenvolvimento de seus projetos e atividades, não só dentro da própria CAPES, como também no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq — a agência mais importante do país no que se refere ao apoio à ciência e tecnologia. Por sua vez, os cursos qualificados como C e D terão muito mais dificuldades para obter esses apoios, já que os resultados das avaliações são reconhecidos por toda a comunidade científica e acadêmica.

É claro que um A em Física não significa necessariamente o mesmo que um A em Enfermagem ou História (Spagnolo, 1997), mas significa que em ambos os casos esses cursos são os mais bem desenvolvidos e os que contam com melhor corpo acadêmico em sua área. Essa disparidade na conceituação, no entanto, fez com que em algumas áreas os cursos de alta qualificação — A e B — sejam muitos e em outras não se apresentem na mesma proporção. De todo modo, a cada avaliação tem crescido o número de cursos altamente qualificados, o que resultou em exigências maiores na avaliação de 1996 por parte da CAPES, para que os que obtivessem as mais altas menções fossem claramente superiores aos outros, esperando-se ademais que os cursos D e E, se bem não fossem muitos, tivessem destaque³³.

32. Nos últimos processos de avaliação incluiu-se nas informações um espaço dedicado à apresentação das justificativas e “auto-avaliações” do curso; chamado de *formulário F*, sua importância no esquema geral da avaliação não é porém fundamental.

33. Para as avaliações de 1998 espera-se um novo procedimento. Em lugar das menções literais, haverá notas numéricas, que aumentarão o leque de qualificações.

Nos outros dois países os processos de avaliação são muito mais recentes e tendem a ser organizados de maneira um pouco diferente. Na Argentina, onde a primeira avaliação se realizou entre março de 1995 e março de 1996, busca-se diferenciar os cursos de maneira relativamente semelhante ao Brasil, isto é, outorgando menções de A, B e C. No México, começou a ser implementada a partir de 1991 e apenas se estabelece diferença entre cursos de Excelência e Não Excelência.

Assim como no caso argentino, a avaliação no México caminha para um sistema de semicredenciamento, pois os conceitos de Aprovado (ou de excelência), Condicionado e de Não Aprovado que os cursos recebem, faz com que os Aprovados sejam os únicos considerados como cursos de pós-graduação com reconhecimento institucional e portanto com direito a apoios e subsídios. Na Argentina o credenciamento é muito mais estrito, pois ficou claramente regulamentado que a avaliação tem uma vigência máxima de seis anos. No Brasil, a avaliação não é instrumento de credenciamento, sendo este, sobretudo, um requisito prévio para poder participar do processo avaliativo; sem o reconhecimento da CAPES nenhum mestrado ou doutorado pode buscar recursos públicos, tais como bolsas e apoio a projetos. Situação diferente vivem as especializações, que não precisam de reconhecimento da CAPES, tampouco existindo, como já foi dito, processo avaliativo para elas.

A exemplo do Brasil, embora com menos rigor e sistematização, a avaliação no México está também centrada na produção científico-acadêmica do professor. Também se levam em conta o êxito dos estudantes com relação à conclusão de seus estudos e o regime de tempo completo e com nível de doutorado dos docentes, mas é fundamental que os professores sejam pesquisadores ativos do Sistema Nacional de Investigação — SNI —, situação que exige deles demonstração periódica e individual do nível e quantidade de sua produção. Ao mesmo tempo, o fato de se estimular a avaliação individual dos professores com a intenção específica de “distribuir ganhos especiais de produtividade aos professores” (Kent, 1997. p.123) faz com que os esforços individuais para obter os *estímulos* (sejam do SNI, sejam em forma de “bolsas de desempenho acadêmico”) se traduzam somente de forma indireta nos cursos, já que a obtenção dos mesmos não se encontra associada à participação em um programa de pós-graduação de *excelência* ou não.

Enquanto no Brasil a avaliação dos cursos é condição para sua existência — nenhum programa de pós-graduação pode se recusar a ser avaliado —, na Argentina a primeira avaliação tendeu a ser voluntária. Embora quase todos os programas de pós-graduação das universidades públicas tenham *solicitado* ser avaliados, somente 11% dos cursos oferecidos por universidades privadas fizeram o mesmo (Marquís, 1997).

O “voluntarismo” que no caso argentino está ligado à “auto-avaliação”, viu-se limitado pelo fato de que explicitamente só aqueles cursos que obtivessem

notas A ou B poderiam receber bolsistas do Programa de Formação Docente, do Fundo para a Melhoria da Qualidade Universitária — FOMEQ — e só os A receberiam recursos para dar bolsas a estudantes que não fossem membros de corpos acadêmicos e que portanto não poderiam optar por outro tipo de bolsa. Tal situação fez com que todos aqueles programas que pretenderam ter bolsistas financiados pelo FOMEQ fossem incentivados a participar do processo avaliativo. A participação nos processos de avaliação se traduz, assim, para bom número de cursos, numa prática quase obrigatória para sua sobrevivência.

No caso do México a situação é um pouco semelhante à da Argentina, pois embora não exista uma obrigatoriedade formal para participar das avaliações, somente os cursos avaliados como de *excelência* são habilitados a receber bolsistas do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia — CONACYT — e de outras instâncias estatais, assim como a demandar apoios financeiros para desenvolver seus programas.

Torna-se claro, pois, que os processos de avaliação nesses dois países tiveram como suporte e limitação o fato de terem sido elaborados visando o acesso a recursos financeiros, muito escassos em momentos de políticas de ajuste, o que para alguns críticos (Krotsch, 1997) traduzir-se-ia em limitações para o desenvolvimento autônomo dos cursos e das instituições, pois os comportamentos seriam induzidos a partir do alto. Contudo, é claro que sem o estímulo dos recursos, os programas de pós-graduação dificilmente se exporiam a uma avaliação, necessária não só para estabelecer comparações entre programas da mesma área de conhecimento, como também — e talvez o mais importante — necessária para o reordenamento e superação do próprio curso.

Por outro lado, é na Argentina que o apoio aos estudos de pós-graduação — e portanto também sua avaliação — se encontra, de maneira formal e legal, em mais íntima relação com o interesse estatal para melhorar a capacitação do pessoal docente de suas instituições de educação superior, já que as bolsas consideradas para a formação docente só são concedidas para os cursos de pós-graduação com mais alta qualificação (A e B).

Na Argentina, a exemplo do que se procura fazer no Brasil a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB —, o sistema de educação superior se encontra legalmente dividido em um *subsistema universitário* e outro *não universitário*, sendo parte inerente às funções do primeiro “formar e capacitar cientistas, profissionais; docentes e técnicos (...)”³⁴.

34. Lei de Educação Superior n. 24.521 (promulgada em 7 de agosto de 1996), art. 28. Essa legislação também estabelece claramente que os estudos de pós-graduação só podem ser oferecidos no subsistema universitário (art.40), o que oferece maior organicidade ao Sistema de Educação Superior — SES — em seu conjunto.

Dessa forma, os estudos de pós-graduação têm uma forte vinculação com a formação de docentes para o nível superior, o que fica muito mais claro se se levar em conta que boa parte das bolsas oferecidas pelo FOMEC para estudos de pós-graduação têm elas próprias uma clara vinculação com a formação docente, programa do qual só participam aqueles cursos que tenham sido avaliados como A ou B.

Essa tendência pode ser observada também no Brasil, onde a CAPES tem uma linha de bolsas para que professores das universidades públicas possam realizar estudos de pós-graduação em programas que, oferecidos em outras IES, tenham obtido na última avaliação qualificações A ou B, e só em poucos casos, C. Pois bem, se no seu início o programa de bolsas da CAPES tinha uma orientação altamente centrada na formação de docentes das instituições públicas de educação superior, na atualidade não existe maior pressão para que os cursos sejam programas de formação docente. Além disso, enquanto na Argentina a formação de docentes é uma característica definidora da instituição universitária, amparada na lei, no Brasil não existe essa exigência tão taxativa.

Finalmente, no México não existe uma vinculação direta entre pós-graduação e formação docente, não existindo nesse sentido programas tão específicos como na Argentina e no Brasil. Possivelmente porque o Sistema de Educação Superior — SES — possui certa descentralização que faz com que as instituições conquanto dependam financeiramente de recursos da Federação, organicamente se encontrem muito mais vinculadas aos governos de seus estados, o que impede regulações unificadoras como sucede nos outros dois países em estudo. Isso não impede que algumas universidades, por decisão própria, possuam seu próprio sistema de estímulo à formação de seus docentes, o que não se traduz em melhora ou superação dos programas de pós-graduação.

RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES

Se no Brasil o processo de avaliação da pós-graduação está consolidado e goza do reconhecimento e aceitação por parte dos setores acadêmicos e políticos, a situação não é similar na Argentina e no México, pois embora os processos contem com amplo reconhecimento e aceitação, os níveis de participação são ainda muito baixos.

No caso do México, apesar de os processos de avaliação datarem de 1991, o ritmo de ampliação da cobertura é muito lento, tendo decrescido a partir do início do atual sexênio, devido especialmente a que as políticas de incentivo se viram limitadas por causa da crise econômica de 1995. Como se vê no Quadro 6 os cursos que em 1994 ainda não haviam sido avaliados, ou ao sê-lo haviam sido considerados como não excelentes, correspondiam a 71% dos mestrados e 41% dos doutorados.

QUADRO 6
 PORCENTAGEM DE CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO POR NÍVEL DE QUALIDADE E MANTENEDOR

Nível de Qualidade	ARGENTINA			BRASIL*			MÉXICO											
	Mestrado		Doutorado	Mestrado		Doutorado	Mestrado		Doutorado									
	Publ.	Priv.	Total	Publ.	Priv.	Total	Publ.	Priv.	Total									
Excelente	20 (7)	— —	20 (5)	41 (27)	— —	41 (17)	740 (69)	69 (63)	809 (69)	419 (75)	42 (79)	461 (75)	285 (35)	23 (10)	308 (29)	119 (65)	3 (12)	122 (59)
Média	39 (14)	6 (5)	45 (11)	25 (17)	— —	25 (10)	156 (15)	13 (12)	169 (14)	40 (8)	3 (6)	43 (7)	— —	— —	— —	— —	— —	— —
Baixa	31 (11)	2 (2)	33 (8)	6 (4)	3 (3)	9 (4)	30 (3)	6 (5)	36 (3)	7 (1)	2 (4)	9 (1)	— —	— —	— —	— —	— —	— —
Sem avaliação	193 (68)	116 (93)	309 (76)	77 (52)	88 (97)	165 (69)	136 (13)	22 (20)	158 (14)	92 (16)	6 (11)	98 (16)	523 (65)	216 (90)	739 (71)	63 (35)	22 (88)	85 (41)
Total	283 (70)	124 (30)	407 (100)	149 (62)	92 (38)	240 (100)	1062 (91)	110 (9)	1172 (100)	558 (91)	53 (9)	611 (100)	808 (77)	239 (23)	1047 (100)	182 (88)	25 (12)	207 (100)

Situação semelhante ocorre na Argentina, ainda que seja preciso observar que o processo nesse país é muito mais recente, sendo que na primeira tentativa deixaram de participar 76% dos mestrados e 69% dos doutorados. Se a dinâmica e os mecanismos se mantiverem é de esperar que em poucos anos a avaliação da pós-graduação seja quase universal.

As grandes diferenças proporcionais no caso dos doutorados podem ser devidas a que na Argentina esse tipo de estudos vinha sendo impulsionado pelas IES já há algum tempo, sendo a oferta de mestrado de implantação mais recente, situação que é diametralmente oposta à que viveu o SES mexicano, em que os doutorados são os que mais recentemente se institucionalizaram e multiplicaram. Enquanto na Argentina os doutorados das IES privadas representam 92% do total, no México só alcançam 12%.

Como o processo avaliativo foi estruturado de maneira tal que se encontra centrado na produção acadêmica dos professores, sendo a motivação principal a distribuição de recursos, torna-se claro que se o setor privado, majoritário na Argentina e México, não dá atenção às avaliações, não é por causa de seu “desinteresse pelos recursos”, mas possivelmente por uma autopercepção de que não possuem os requisitos necessários para participar do processo.

O caso brasileiro, pelo contrário, apresenta porcentagens muito mais baixas de cursos de pós-graduação não avaliados no último processo — 16% de doutorados e 13% de mestrado — em virtude principalmente de serem os cursos de criação recente e que por alguma razão imponderável não puderam ser incluídos no processo. Esse é o caso dos cursos que num dos anos a que se refere a avaliação, 1995 ou 1996, não realizaram atividades docentes ou mudaram suas características organizacionais.

Assim, é importante observar que a avaliação nos três países tende a se institucionalizar, mas ainda falta muito caminho para percorrer, especialmente nos casos da Argentina e México. No entanto, e considerando os dados das últimas avaliações, algumas inferências podem ser feitas.

Uma delas é que dos cursos avaliados uma boa porcentagem pode ser estimada como de qualidade excelente ou média, sendo pequenas as proporções de cursos considerados de baixa qualidade. É claro que se considerados os dados locais a situação é um pouco diferente, pois enquanto no Brasil são utilizados cinco níveis diferentes para qualificar os cursos, na Argentina se usam apenas três conceitos e, no México, as informações só fazem referência àqueles que, segundo a avaliação, podem ser considerados como de excelência.

Se dentro de um mesmo país um A ou *excelência* não é igual, quando se fala de cursos das ciências humanas ou das ciências exatas, as comparações entre países são ainda mais complicadas e um pouco grosseiras. No entanto, e sem esquecer isso, é possível afirmar que os cursos de qualidade são em

sua grande maioria oferecidos por instituições públicas, o que leva a pensar que em curto e médio prazo o desenvolvimento e consolidação dos estudos de pós-graduação dependem, e muito, de como os agentes público-estatais encaram o processo de formação de cientistas e técnicos de alto nível, pois o papel do setor privado é mais do que deficitário.

Se as grandes cidades constituem os focos de concentração dos estudos de pós-graduação, as megainstituições são as que concentram alto número de cursos, e em conseqüência os maiores índices de cursos considerados de excelência, como se vê no Quadro 5. Guardadas as proporções, é possível estabelecer que as megainstituições de cada um dos países concentram a maior oferta de estudos de pós-graduação, sendo em boa medida as responsáveis pelo seu desenvolvimento, já que pelo tamanho e diversidade as mudanças que nelas se produzem provocam impacto no resto das instituições.

É importante assinalar que enquanto a Universidade de São Paulo oferece 22% dos mestrados de excelência que existem no Brasil, no caso dos doutorados sua importância é ainda maior, já que os cursos excelentes por ela oferecidos constituem 34% do total. Tal importância não é a mesma nos outros dois países. Na Argentina a Universidade de Buenos Aires possui só 10% dos mestrados avaliados como excelentes, mas em contrapartida é responsável por 32% dos doutorados, o que a torna o centro do desenvolvimento científico e tecnológico do país. No México é um pouco diferente, pois embora suas duas maiores instituições de educação superior sejam públicas, para os mestrados a Universidade Nacional Autônoma do México é responsável por 22% dos excelentes, sendo que o Instituto Politécnico Nacional possui a maior proporção de doutorados de excelência: 26%.

A diferença entre as instituições públicas de alta concentração e as que lhes seguem são relativamente altas para os casos do Brasil e México. No primeiro, UNESP e UNICAMP oferecem juntas um pouco mais do total dos mestrados e doutorados que a USP possui no seu *campus* central; no caso do México a importância numérica da Universidade Autônoma de Nuevo León é muito menor se comparada à UNAM e ao IPN. Na Argentina, a importância, no caso dos mestrados, da Universidade Nacional de la Plata é tão grande quanto a da UBA, mas em relação aos doutorados esta última é muito mais significativa.

Conclui-se, portanto, que ao mesmo tempo que nas IES dependentes dos recursos públicos se oferece o maior número de cursos de pós-graduação, as instituições maiores e mais tradicionais de cada país concentram também o maior número de cursos e de melhor qualidade. Com isso fica claro que políticas de descentralização e desconcentração para serem efetivas deverão levar em conta o peso e importância das megainstituições, pois parece que o número de pós-graduações e sua qualidade se encontram diretamente associados ao tamanho das instituições e sua localização nos grandes centros

urbanos, tendências que para serem revertidas exigiriam recursos de grande monta e políticas claramente delineadas.

No caso do Brasil essa situação é muito mais complexa, pois as três maiores instituições no que se refere à pós-graduação são sustentadas com recursos do governo estadual, inteiramente fora da interferência do poder federal. Se na Argentina e no México o esforço do poder executivo nacional é o responsável por esse estado de coisas, no caso brasileiro é a riqueza e o poder econômico do Estado de São Paulo que substitui o executivo federal na tarefa. Entre as IES federais, embora elas concentrem um alto número de cursos de pós-graduação, e em boa medida de excelência, em termos individuais só as mais importantes (as Universidades Federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul) se assemelham às paulistas do interior de São Paulo.

É evidente a dificuldade de se comparar processos relativamente consolidados, como é o caso do Brasil, com processos de iniciação mais recente, entretanto é interessante notar que enquanto no Brasil 69% dos cursos de mestrado e 75% dos de doutorado podem ser considerados como de excelência, na Argentina essa proporção só se refere a 5% e 17% respectivamente; no México essas proporções são de 29% e 39% respectivamente. Isso permite concluir que, em termos comparativos, é no doutorado que se concentram maiores esforços para estabelecer cursos considerados de qualidade.

Se tentamos analisar os resultados a partir das áreas de conhecimento, descobrimos que para cada um dos países existem áreas que podem ser consideradas como altamente consolidadas, já que possuem um elevado número de cursos que não só aceitam ser avaliados, como mostram bons resultados. Como se pode ver no Quadro 7, na Argentina as Ciências Biológicas, embora com poucos cursos, mostram 22% de seus mestrados e 30% de seus doutorados como de excelência, sendo que neste nível é na Engenharia que mais da metade (56%) dos doutorados são de excelência, e apenas 33% deles não participam da avaliação. No México também tais áreas apresentam comportamentos semelhantes, sendo nas Biológicas que a avaliação é mais comum e o resultado de excelência predominante. No Brasil, por sua vez, as proporções de cursos excelentes são altas para todas as áreas, sem que Biológicas ou Engenharia apresentem destaque.

Se, ao contrário, o interesse se concentra naquelas áreas de mais baixa avaliação e rendimento, notamos, considerando apenas o total de cursos avaliados, que quando se trata de mestrados, na Argentina é nas áreas de Humanas, Exatas e de Saúde que se observa o menor interesse para participar das avaliações, apesar de serem áreas em que existe um número relativamente alto de cursos, especialmente em Humanas. Comentário à parte merecem os cursos de mestrado da área de Ciências Sociais Aplicadas, pois, apesar de serem poucos os que se dispuseram a ser avaliados, nenhum alcançou o

QUADRO 7
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO POR NÍVEL DE QUALIDADE, SEGUNDO A ÁREA DE CONHECIMENTO

Curso	Áreas de conhecimento	ARGENTINA					BRASIL					MÉXICO				
		Excelente	Média	Baixa	Sem nota	Total cursos	Excelente	Média	Baixa	Sem nota	Total cursos	Excelente	Média	Baixa	Sem nota	Total cursos
Mestrado	Ciências Exatas	5	19	19	57	37	69	14	3	14	152	45	—	—	55	119
	Ciências Biológicas	22	22	11	45	9	69	12	4	15	124	72	—	—	28	83
	Engenharias	19	10	4	67	49	63	16	2	19	124	38	—	—	70	134
	Ciências da Saúde	3	2	2	93	40	74	12	3	11	273	13	—	—	87	88
	Ciências Agrárias	13	26	8	53	38	74	16	3	7	145	47	—	—	53	88
	Sociais Aplicadas	—	6	6	88	125	64	18	1	17	100	11	—	—	89	273
	Ciências Humanas	1	13	13	73	93	70	16	3	11	166	22	—	—	78	246
	Letras e Artes	—	10	—	90	10	70	18	6	6	66	50	—	—	50	16
	Outras	—	—	—	100	6	18	5	5	72	22	—	—	—	—	—
	Total	5	11	8	76	407	69	14	3	14	1172	29	—	—	71	1047
Doutorado	Ciências Exatas	32	25	9	34	53	69	10	2	19	91	56	—	—	35	49
	Ciências Biológicas	30	25	5	40	20	60	14	3	23	78	79	—	—	21	43
	Engenharias	56	11	—	33	18	72	10	2	17	60	65	—	—	35	17
	Ciências da Saúde	6	6	—	88	16	80	8	2	12	173	39	—	—	61	13
	Ciências Agrárias	31	8	—	66	13	88	2	—	11	56	61	—	—	39	18
	Sociais Aplicadas	2	—	—	98	41	82	—	—	18	33	26	—	—	74	19
	Ciências Humanas	4	4	5	87	57	79	—	1	20	77	46	—	—	54	39
	Letras e Artes	—	5	—	95	21	89	6	—	5	36	67	—	—	33	9
	Outras	—	—	—	100	1	14	—	—	86	7	—	—	—	—	—
	Total	17	10	4	69	240	75	7	2	16	611	59	—	—	41	207

Notas: Como o sistema de avaliação no Brasil contém um maior número de qualificações, com o interesse de tornar possíveis as comparações consideramos como de excelência os cursos com notas A e B, como de média qualidade os que obtiveram C e como de baixa qualidade os D e E. Como na Argentina existem três qualificações, os considerados na avaliação como A ou AN (novos de alta qualidade) são aqui contabilizados como de excelência, B e BN como de média e C e CN como de baixa. No México não existem valores intermediários, pois os catálogos só anotam os considerados como de excelência.

Os totais dos cursos se apresentam em números absolutos para facilitar a análise dos dados.
Fontes: Argentina, MCE, 1997; Brasil, CAPES, 1996, 1997; México, ANUIES, 1994.

qualificativo de excelente. No México algo parecido se observa: com exceção das Exatas, em que quase metade dos mestrados foram avaliados como excelentes, os cursos de Ciências Sociais Aplicadas, Saúde e Humanas apresentam menos de 25% deles nessa categoria. Se então nos voltamos para o Brasil vemos que a situação é bem diferente. Excluindo os cursos que figuram na categoria "outros", em que a grande maioria não foi avaliada, a área com menor índice de excelentes é a Engenharia.

Quanto ao doutorado, a situação é distinta. Na Argentina novamente as Ciências Sociais Aplicadas, Humanas e da Saúde apresentam não apenas poucos cursos avaliados, como, dentre estes, um número muito pequeno de excelentes. As Ciências Exatas, em compensação, apresentam um percentual relativamente alto de doutorados de excelência (32%), o que permite afirmar que eles alcançaram um alto nível de qualidade e consolidação no país.

No caso do México, enquanto as Ciências Exatas mantêm uma alta proporção de doutorados de excelência (65%), os de Humanas e da Saúde, ainda que não atinjam 50% de cursos excelentes, apresentam maiores proporções nessa categoria do que no caso dos mestrados. Não obstante, são os doutorados de Ciências Sociais Aplicadas os que proporcionalmente possuem menor índice de excelentes. Como no México não há uma avaliação gradual, deve-se ressaltar que entre os cursos considerados excelentes pode haver marcadas diferenças.

No caso do Brasil, finalmente, a situação é semelhante à dos mestrados. Os doutorados são muito mais coesos, sendo que só os de Ciências Biológicas estão abaixo de 61% de excelência.

Podemos nos permitir algumas conclusões. No Brasil³⁵, parece que no momento de reunir os grupos avaliados com A e B, as diferenças tanto entre os cursos como entre as áreas são pouco significativas, podendo-se concluir que cursos de média ou baixa qualidade existem muito poucos, assim, passando a ser importante a diferenciação entre os altamente excelentes (A) e os que não o são tanto (B). Isso nos leva a duas suposições: ou a pós-graduação no Brasil

35. É necessário assinalar que os dados sobre o Brasil referem-se às avaliações do biênio 94-95, que eram as informações existentes quando o texto foi produzido originalmente. A partir dos dados da avaliação do biênio 96-97, aos quais só se teve acesso em meados de 1998, muitas coisas podem ter mudado, uma vez que os conceitos atribuídos aos cursos passaram da escala de A a D para a escala de 7 a 1, o que torna mais difícil um curso ser considerado de excelência. Além disso, no caso em que uma instituição oferece o mestrado e o doutorado numa mesma área, ambos já não são mais avaliados em separado, uma vez que a avaliação agora é para o programa de pós-graduação como um todo. Com isso o programa que só oferece mestrado não consegue obter nota 7, mas no máximo 5.

caminha para um nível de alta qualidade na grande maioria dos cursos, ou seus instrumentos de avaliação começam a ser pouco discriminatórios, já que não estão permitindo maior diferenciação entre os cursos de uma mesma área, nem entre cursos de áreas diferentes. Se a tendência for que menos de 30% dos cursos venham a ser considerados de qualidade média ou baixa, o processo de avaliação estaria caminhando para um simples mecanismo de credenciamento, como é o caso do México, onde não é possível estabelecer diferenças conceituais entre os cursos que são considerados de excelência.

Outra conclusão a que podemos chegar é que inevitavelmente em cada um dos países existem grupos profissionais mais vinculados à profissão acadêmica do que outros. Enquanto alguns, como os de Biológicas na Argentina e México e os de Saúde no Brasil, conseguiram estabelecer fortes critérios de qualidade, em outros o mesmo não ocorre: ou não se interessam pelas avaliações ou têm uma baixa proporção de cursos de excelência. Seja qual for a razão, a realidade é que em algumas áreas os critérios de produção e qualidade acadêmica estão mais generalizados, enquanto em outras isso apenas ocorre em alguns poucos cursos, na maioria de instituições públicas e com maior oferta de pós-graduação.

Para finalizar, vale a pena destacar que embora os processos de avaliação ainda não se tenham consolidado de igual maneira nos três países, nota-se uma tendência a fazer deles um mecanismo inerente aos processos de diferenciação e organização dos sistemas de educação superior. Da mesma forma, e considerando as diferenças próprias de cada país, fica claro que na pós-graduação a avaliação se desenvolveu com muito mais rapidez do que nos estudos de graduação. Isso permite pensar que os grupos acadêmicos que atuam na pós-graduação se encontram mais dispostos a desenvolverem esse tipo de processo, provavelmente porque nos casos em que os resultados das avaliações estão vinculados à ampliação das dotações de recursos, a competição por estes começa a ser clara e portanto legitimada. É claro que nem todas as áreas do conhecimento vivenciam situações parecidas pois, enquanto algumas podem considerar-se possuidoras de uma "profissão acadêmica consolidada", mostrando alta proporção de cursos avaliados e considerados excelentes, outras apresentam situações totalmente opostas.

Permanecem portanto algumas perguntas que necessariamente só no futuro próximo serão esclarecidas. Será que o subsistema de pós-graduação caminha para uma clara e definitiva diferenciação com relação ao nível de graduação (licenciatura)? Será que só nas instituições públicas, e especialmente nas maiores, a "cultura de pós-graduação" terá uma importância clara e definitiva? Isto posto, é possível pensar que no futuro teremos um setor de graduação menos vinculado aos critérios que se tornam a razão de ser da vida acadêmica e que é majoritário nas instituições privadas e públicas de menor porte? As respostas a todas essas indagações dependerão, cremos, da maneira como os

diferentes Estados enfrentarem o processo de formação e constituição de seus grupos acadêmicos e científicos, sendo que o futuro das IES está, mais do que nunca, vinculado à forma com que as políticas públicas venham a se estabelecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGENTINA. MCE. Secretaría de Políticas Universitarias. Guía de posgrado 1997. Buenos Aires, 1997.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR — ANUIES. *Catálogo de Posgrado 1994*. México, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. *Avaliação da Pós-graduação 1996*. Brasília, 1996b.
- _____. *Situação da pós-graduação 1995*. Brasília, 1996b.
- _____. *Situação da Pós-graduação 1995*. Brasília, 1997. (Base de datos electrónica, recodificado por el NESUB).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Exame Nacional de cursos: relatório-síntese 1997*. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. *Catálogo geral de instituições de ensino superior 1994*. Brasília, 1994.
- BRUNNER, J. J. *Educación superior en América Latina, cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- CLARK, B. *El Sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México, DF: Nueva Imagen/UAM-A, 1992.
- DIAZ BARRIGA, A. La Evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal. In: PUIGGRÓS, KROTSCH (comp.) *Universidad y evaluación: estado del debate*. Buenos Aires: Rei Argentina S.A., 1994.
- FOLLARI, R. Los Retos del sigloXXI ante el Estado Evaluador. In: PUIGGRÓS, KROTSCH (comp.) *Universidad y evaluación: estado del debate*. Buenos Aires: Rei Argentina S.A., 1994.
- FUENTES MOLINAR, O. Las Cuestiones críticas: una propuesta de Agenda. *Universidad Futura*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, DF. v.3, n.8-9, 1991.

- GIL, M. ¿Cómo nos ven? El Informe coombs. *Universidad Futura*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, DF. v.3, n.8-9, 1991.
- KENT, R. (comp.) *Los Temas críticos de la educación superior en América Latina*. Chile Chile: FLACSO; México: UAS, 1997. v.2, Las Políticas de evaluación.
- KROTSCH, P. *El Peso de la tradición y las recientes tendencias a la privatización en la universidad Argentina: hacia una borrosa relación público-privado*. São Paulo, 1997. mimeo. (XXI Congreso de ALAS)
- LEVY, D. *Higher education and the State in Latin America: private challenges to public dominance*. USA: The University of Chicago Press, 1986.
- LINDBLOM, C. *Politics and markets: the world's political-economic systems*. New York: Basic Books, 1977.
- LUCIO, R. Políticas de posgrado en América Latina. In: KENT, ROLLIN (comp.) *Los temas críticos de la Educación superior en América Latina*. Chile: FLACSO; México: UAS, 1997. v.2.
- MARQUÍ, C. *Los Posgrados y su evaluación en la Argentina*. México, 1997. mimeo. (XX Congreso de LASA, Guadalajara)
- MOLLIS, M., BENSIMON, E. *Crisis, calidad y evaluación de la educación superior desde una perspectiva comparada: Argentina y Estados Unidos*. Washington, D.C., 1995. mimeo. (XIX LASA Congress)
- OCDE. *Examen de las políticas nacionales de educación: Mexico, educación superior*. Paris, 1997.
- ORNELAS, C. *Evaluación y conflicto en las universidades mexicanas*. Washington, D.C., 1995. mimeo. (XIX LASA Congress)
- PÉREZ LINDO, A. *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA, 1985.
- PEREZ TAMAYO, R. Para mejorar el SNI: de los estímulos a la investigación científica en México. *Nexos*, México, DF, n.240. 1997.
- SEVILLA, M. A. F. *A Pós-graduação lato sensu no Brasil*. Brasília, 1995. Dissert. (mestr.) UnB. Fac. de Educação.
- SPAGNOLO, F. *Análise e perspectivas do modelo brasileiro de avaliação da pós-graduação: ajustes, inovações e alternativas*. Guadalajara, 1997. mimeo. (XX LASA Congress)
- TIMES BOOKS. *TIMES, atlas of the world*. Londres, 1993.
- VALENTI, G. *Venticinco años de política hacia el posgrado en México: una visión panorámica*. Guadalajara, 1997. mimeo. (XX LASA Congress)