

A pós-graduação *lato sensu*: algumas considerações sobre política e avaliação na década de 90¹

Bernardo Kipnis
Professor Adjunto e
Pesquisador do CNPq
Faculdade de Educação
Universidade de Brasília

1. Introdução

O modelo de pós-graduação brasileiro, originário do Parecer 977/CFE, de 13 de dezembro de 1965, relatado por Newton Supcira, estabeleceu a diferenciação entre pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento). Esta distinção serviu para caracterizar a natureza e função dos dois tipos de cursos. A especialização, voltada para a demanda de mercado, de cunho profissionalizante e com maior flexibilidade. O mestrado e doutorado, de caráter acadêmico, voltados especificamente para a pesquisa e formação de uma comunidade científica.

Sem entrar na descrição de suas respectivas evoluções, desde o início verifica-se, também, uma diferenciação de 'status'. Por um lado, a pós-graduação *stricto sensu*, garantindo maior seletividade e com um nítido desenvolvimento de qualidade impulsionado por uma política governamental de estímulo e regulamentação rigorosa. De outro, a *lato sensu*, absorvendo uma expansão proveniente da graduação, e ficando a cargo das instituições de ensino superior a criação, o funcionamento e a regulamentação deste tipo de curso, sem critérios padronizados e explícitos.

A década de 90 irá revelar um sistema normativo para a pós-graduação *lato sensu* preocupado em manter a autonomia institucional já existente, mas com ênfase também na qualidade. Assim, a garantia da prerrogativa de cada instituição de ensino

¹ Este artigo é uma versão condensada do relatório de pesquisa "A CAPES e a pós-graduação *lato sensu*: implicações para uma política e avaliação", realizado pelo autor como bolsista do CNPq. A versão completa do relatório encontra-se com o autor, e os comentários são de sua exclusiva responsabilidade. Agradecimentos a Luciana C. F. Bareicha, pela forma competente em sua atuação como bolsista do CNPq, e a Elionora C. de Barros, pelo apoio dado junto à CAPES.

superior de criar e implementar seus cursos é mantida, reforçando a possibilidade de expansão, e, à CAPES é conferida, entre outras atribuições, a "competência para organizar e coordenar o sistema de avaliação externa dos cursos de especialização e aperfeiçoamento de docentes para o ensino superior" (Portaria Nº 939/93, p. 8955), evidenciando uma preocupação com a qualidade, ainda que restrita em escopo.

No entanto, a política brasileira sempre se mostrou mais ágil na promulgação de leis do que na criação de condições efetivas para sua implementação. A CAPES, desde o início, encontrou dificuldades para desenvolver tal competência em função da falta de informação. Mesmo assim, ainda que concentrando seus esforços na consolidação da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, publicou, pela primeira vez, em 1994, o Catálogo Pós-Graduação *Lato Sensu* em Instituições de Ensino Superior - 1992, a partir de um levantamento feito pela Divisão de Estudos e Informação, fornecendo uma idéia da dimensão e de algumas características deste nível de ensino. Paralelamente, na Divisão de Estudos Especiais, já vinha funcionando um programa de fomento a cursos de especialização, há mais de 10 anos, o qual trabalhava com uma clientela que, de certa forma, constituía-se em uma demanda parcial deste universo identificado. No entanto, este nunca foi um programa priorizado, principalmente em relação ao montante de recursos alocados e distribuídos.

Concomitantemente, instalou-se, na CAPES, o debate sobre o redesenho da pós-graduação. Em função da perda de prestígio e, de certa forma, da 'vulgarização' da especialização, surgiu a idéia de trabalhar com a conceituação de 'capacitação profissional avançada' (CPA) e de pensar na introdução da profissionalização, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, mediante mestrado profissionalizante. Concretamente, houve um avanço somente na direção deste tipo de mestrado. O mestrado profissionalizante em Administração da UnB constitui-se em um exemplo.

Contudo, a oferta de cursos de especialização proliferou. Só em 1992, a partir do levantamento feito pela Divisão de Estudos e Informação da CAPES, conforme já mencionado, em torno de 1400 cursos foram oferecidos em todo o País, passando a aproximadamente 2000, em 1994. Este quadro de expansão sem acompanhamento se reflete, também, na inexistência de muitos es-

tudos a respeito da pós-graduação *lato sensu*, cuja falta de prestígio tem sido reforçada pela *stricto sensu*. Mais recentemente, duas dissertações e uma tese de doutorado mostraram preocupação com a temática. Seidel (1994) trabalhou com dados gerais da CAPES e da ACAFE (Associação Catarinense de Federação de Escolas de Ensino Superior no Estado de Santa Catarina) e com um levantamento próprio em entrevistas com coordenadores de cursos. Ateve-se, basicamente, à questão da institucionalização deste nível de ensino, além de apresentar suas principais características, a partir de uma série histórica de 1983 a 1992.

Bayma (1995) delimitou sua análise empírica a um nível mais específico quanto à localização, ou seja, à *lato sensu* no Estado do Rio de Janeiro, e a cursos, educação e administração. Efetivamente, estas são as áreas que mais promovem especializações no Brasil, como refletido na amostra deste trabalho. O texto faz um retrospecto da evolução desta pós-graduação, procura caracterizar seus cursos quanto a objetivos, papel na sociedade e especificidades dentro da pós-graduação; discute sua ambigüidade conceitual, pertinência de regulamentação, sua orientação comercial e diferenças dentro do Estado do Rio de Janeiro. Sevilla (1995) trabalha com dados agregados dos levantamentos realizados pela Divisão de Estudos e Informação da CAPES, buscando descrever o universo destes cursos, sobretudo no período de 1994. A importância dos seus dados reside no fato de serem recentes e representarem, da forma mais aproximada possível, o universo dos cursos de especialização no Brasil.

Dentro deste contexto, este artigo vem associar-se a estes poucos estudos empíricos, buscando apresentar algumas evidências sobre a pós-graduação *lato sensu*, a partir de uma perspectiva da política pública em educação. Tomando como referência o programa de fomento a cursos *lato sensu* da CAPES, com uma longa tradição na instituição, busca-se analisar a sua demanda, propor algumas questões em relação à sua composição e explicitar possíveis implicações em termos de política pública e de avaliação.

Na verdade, trata-se aqui do prosseguimento de uma discussão conceitual antes iniciada. Em trabalho anterior (Kipnis, 1995), levantou-se a questão da conceituação e da avaliação da pós-graduação *lato sensu* sob a ótica de diversos comitês asses-

sores das áreas que avaliam os programas de mestrado e doutorado. Tratava-se de se entender como a comunidade científica, tão associada à pós-graduação *stricto sensu*, percebia a importância, o papel e as possibilidades de avaliação da *lato sensu* dentro da perspectiva de cada área. Os resultados, ainda que limitados, revelaram nebulosidade conceitual, variações em função de área do conhecimento e, sobretudo, a necessidade de uma discussão de sua especificidade dentro de um contexto de redesenho da pós-graduação no país.

As conclusões deste estudo são bastante indicativas e apresentadas, aqui, de forma sintética. Percebeu-se uma clara distinção na importância atribuída à especialização segundo a área. Nas áreas com predominância acadêmica (como Física e Ciências Biológicas), sem uma conotação profissionalizante, a questão da *lato sensu* passa ao largo, apresentando pouco sentido em termos de uma política de investimento. Nas áreas de caráter tecnológico e profissional (como Engenharias, Saúde Coletiva, Administração), nota-se uma receptividade maior. Áreas como Matemática, Estatística e Ecologia, colocaram-se em um meio termo. Embora adotem uma perspectiva acadêmica, vêm, na especialização, uma contribuição para o fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu*.

Ao lado dessa importância atribuída pelas áreas, colocou-se a questão da própria definição do papel a ser desempenhado pela pós-graduação *lato sensu*. Embora, inicialmente, tivesse como objetivo a melhoria na formação do professor para o ensino superior, fato observado pela oferta de cursos mais do que acentuada na área de Educação, a especialização apresenta, também, características profissionalizantes que seguramente respondem a uma demanda de mercado. Assim, áreas como Serviço Social, Enfermagem, Veterinária, Farmácia, entre outras, apontaram para a relevância que tais cursos teriam na formação de quadros profissionais. Como consequência, a pós-graduação *lato* e *stricto sensu* deveriam ser distintas, atendendo a objetivos diferenciados, porém com igual nível de valorização.

Junto com a sua importância e definição segundo áreas, foi ressaltada, também, a ocorrência do efeito 'credencialismo'. Em função da grande autonomia institucional e do poder das instituições em credenciar indivíduos graduados, estar-se-ia proliferando

uma oferta de cursos denominados 'caça-níqueis', ou seja, aquelas especializações oferecidas, principalmente por instituições particulares, que visariam mais à possibilidade de lucro fácil, via oferta de credencial, do que a qualidade da formação pretendida².

Ainda que implementado de forma 'marginal' pela CAPES, com recursos à disposição comparativamente reduzidos, e nunca tenha sido avaliado o seu impacto, sem dúvida, o programa de apoio a cursos de especialização operacionalizou uma política dentro da agência. Sem querer entrar no mérito desta iniciativa, este estudo procura levantar algumas questões e hipóteses referentes à demanda institucional por este apoio que, por um lado, revela a composição desta demanda e, de outro, reflete a política da agência, intencional ou não, nesta primeira metade dos anos 90. Basicamente, a análise gira em torno de quatro características do ensino superior brasileiro: sua natureza e dependência administrativas e seus aspectos regional e científico.

Em nível de senso comum, pensa-se que o desprestígio e a baixa qualidade desta pós-graduação estejam associados a estabelecimentos isolados particulares, mais interessados em obter lucros fáceis do que em promover uma capacitação de qualidade. Assim, como os dados refletem diferenças na oferta de cursos de especialização pelas universidades e estabelecimentos isolados, públicos e particulares? Do ponto de vista do desequilíbrio regional brasileiro, como se dá a distribuição destes cursos entre as regiões desenvolvidas e menos desenvolvidas e sua diferenciação entre o público e privado? Será que, para esta demanda em estudo, prevalece a idéia de que a especialização, por ser dominada por instituições não universitárias e particulares, concentra-se basicamente nas ciências sociais e humanas, ficando as ciências da natureza como campo de interesse da pós-graduação *stricto sensu*? Como os dados podem auxiliar a entender dois eixos balizadores da especialização: a profissionalização e a qualificação de professores para o ensino superior? A partir destas informações, a que conclusões se pode chegar em termos de política e de avaliação da *lato sensu*?

² Esta denominação corresponderia ao que Bayma (1995) chamou de excessiva 'orientação comercial' dos cursos de especialização, identificados no Estado do Rio de Janeiro, nas áreas de Educação e Administração

Estes dados apresentam, ainda, uma possibilidade interessante. De certa forma, as propostas dos cursos passaram por um crivo avaliativo dos comitês assessores da CAPES nas diversas áreas do conhecimento, que pronunciou favoravelmente ou não a elas. Embora possa argumentar-se que os comitês talvez estivessem mais preparados para avaliar cursos *stricto sensu*, ainda assim, tal raciocínio, representa uma primeira avaliação, sem que, até agora, tenha sido pesquisado por outras instâncias ou atores. Considerando este como um critério de qualidade, como ele estaria relacionado ao desempenho de instituições universitárias e isoladas, públicas e particulares?

Este estudo está dividido em mais três seções. A segunda apresenta a metodologia utilizada, com a identificação das variáveis levantadas e dos níveis de análise efetuados. A terceira seção constitui-se na análise propriamente dita. Ao final, apresentam-se alguns comentários conclusivos e sugerem-se alguns indicadores para uma avaliação específica deste nível de ensino.

2. Metodologia

Este trabalho está baseado em dados quantitativos coletados na Divisão de Programas Especiais (DPE) da CAPES, durante os anos de 95 e 96, com o apoio de duas bolsistas de iniciação científica e uma de aperfeiçoamento do CNPQ, além da própria Chefia da Divisão, à época, Profa. Elionora Cavalcanti de Barros. Trata-se de um número razoável de informações contidas nos processos de solicitação de apoio a cursos de especialização por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), correspondentes ao período que vai do 1/91 ao 2/95, as quais foram levantadas a partir de um difícil trabalho de recuperação de processos, principalmente em relação aos anos iniciais do período estudado. Com isso, chegou-se a um total de 1803 cursos. Se levarmos em conta a ocorrência de 2071 cursos no ano de 1994, conforme levantamento da própria CAPES, podemos considerar que o tamanho da amostra deste estudo é bastante expressiva, ainda que se refira a um período de 5 anos e não a uma série anual.

Basicamente, foram identificadas variáveis categóricas e contínuas. Entre as categóricas, trabalhou-se com **instituição; grande área; área; região; unidade da federação; natureza da instituição; dependência administrativa; parecer do comitê**

assessor; exigência de monografia e período de realização. Entre as variáveis contínuas, trabalhou-se com o número de: **vezes de oferta; doutores participantes; professores externos participantes; disciplinas ofertadas; docentes participantes; vagas ofertadas e carga horária dos cursos.**

Dois níveis de análise foram propostos. O primeiro, de caráter descritivo, apresenta o percentual de participação das categorias de cada variável, indicando a prevalência de algumas delas. Para as variáveis categóricas, trabalhou-se com frequência percentual, para as contínuas, utilizou-se a média. Trata-se de uma descrição do perfil das solicitações de cursos encaminhadas à CAPES. Um segundo nível, mais analítico, busca relacionar as diversas variáveis, tendo por trás algumas hipóteses levantadas a partir das questões norteadoras do estudo. Utiliza-se o cruzamento de variáveis, evidenciando a sua significância a partir do teste de independência do chi-quadrado de Pearson.

Para melhor se trabalhar as hipóteses, transformaram-se algumas variáveis categóricas em dicotômicas ('dummy'), ou seja, sua divisão em apenas duas categorias mutuamente exclusivas. Isto deu um maior foco ao estudo. Foram levadas em consideração 4 variáveis básicas em torno das quais gira a análise. Assim, julga-se importante observar as diferenças, quanto aos cursos de especialização, em termos da natureza administrativa da instituição (se universidade ou não), da sua região de origem (caracterizada como desenvolvida ou não), da grande área oferecida (ciências humanas ou da natureza) e da sua dependência administrativa (se pública ou privada).

Todos os cálculos estatísticos, tabelas e gráficos foram elaborados pelo programa 'SPSS for Windows', versão 6.1. A maioria das tabelas encontram-se no anexo 1³. Durante o texto utilizaram-se, alternadamente, os vocábulos 'cursos', 'solicitações' e 'propostas' com o mesmo sentido. Na verdade, está-se trabalhando com propostas de cursos antes de sua implementação. Não se está analisando o que de fato ocorreu, nem o financiamento efetivo dado pela agência.

³ Embora as tabelas estejam referenciadas no texto, por questão de espaço, somente parte delas encontra-se no anexo. O mesmo ocorre com a especificação das variáveis. Os anexos completos podem ser conseguidos com o autor.

3. Comentários analíticos

3.1. Perfil descritivo das solicitações de cursos

3.1.1. Cursos em relação a variáveis categóricas

Registrou-se um total de 1803 cursos, propostos por 170 instituições, em um período de 5 anos, de 1991 a 1995, e que solicitaram apoio à CAPES. Inicialmente, descrevem-se os dados através das variáveis *região e unidade da federação; relações entre instituições e cursos; dependência administrativa; natureza da instituição; grande área e área.*

- Região e unidade da federação

A tabela 1 nos mostra, claramente, que a distribuição se concentra substancialmente nas regiões Sul e Sudeste (71.8%), sendo interessante registrar a preponderância da primeira. Os Estados que mais solicitaram apoio à CAPES foram Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo e Paraná. Seguidos de Rio de Janeiro e Minas Gerais. Estes 6 Estados reunidos (26,1%), dos 23 constituintes da amostra, ofertaram 70.6% dos cursos (Tabela 2). Assim, dos 27 membros da federação, incluído o DF, somente Rondônia, Roraima, Amapá e Mato Grosso do Sul não entraram com solicitações (14.8%). Pode-se presumir, portanto, uma razoável representatividade da amostra a nível de estados ficando em aberto, no entanto, as razões da não existência de demanda a CAPES para apoio à especialização naqueles acima especificados.

- Dependência administrativa

Observadas separadamente, as instituições particulares apresentaram 41,9% das solicitações, seguidas das federais, com 37,0%, ficando o maior percentual com as instituições públicas, as quais, agregadas, chegaram a 58,1% dos cursos. Portanto, ao contrário do esperado, a oferta de cursos não está concentrada na esfera particular, pelo menos sob o prisma de solicitação de apoio à CAPES (tabela 3).

- Natureza da instituição

Dividindo-se a amostra pela natureza da instituição, observamos que 75,4% dos cursos foram propostos por universidades.

Isto revela um peso razoável do setor universitário nas solicitações (tabela 4).

- Relação entre instituições e cursos

Se o enfoque passa a ser o número de instituições, o peso das universidades também se faz presente. Embora observe-se que 87 (51,2% da amostra) não são universidades contra 83 (49,8%), esta proporção torna-se bem significativa se comparada com o total de universidades existentes no País em 1994⁴. De 127 instituições universitárias, 65,4% propuseram à CAPES algum curso de especialização entre 1991 e 1995. Bem contrastante do ponto de vista das não-universidades. Este percentual cai para 11,4% (o total de instituições não universitárias em 1994 era de 764, sendo que 88,6% eram estabelecimentos isolados)⁵.

Apesar de 170 instituições terem apresentado projetos de cursos de especialização, sua distribuição se configura bastante concentrada. Dividiram-se as instituições em 3 grupos, a partir do número de cursos ofertados durante o período: aquelas com menos de 5; aquelas entre 5 e 14; e as com 15 ou mais cursos (tabela 5).

Se calcularmos a média de cursos por instituição, obtemos 2,06 para o grupo com menos de 5 cursos; 8,35 para os entre 5 e 14 cursos; e 31,29 para aquelas instituições com 15 ou mais cursos. Ou seja, se trabalharmos apenas com um quarto das instituições, estaremos lidando com quase três quartos dos cursos.

Torna-se possível discernir claramente aquelas instituições que buscaram a CAPES de uma forma mais intensa daquelas mais aleatórias que não marcaram uma preocupação institucional com a especialização, pelo menos em termos de busca regular por financiamento. Se observarmos a média anual no período de 5 anos em estudo, obtém-se para o primeiro grupo, 0,41 cursos, para o segundo grupo 1,67 e para o terceiro 6,26 solicitações anuais. Este dado é importante dentro de uma política de apoio a cursos. Identifica instituições para as quais se pode direcionar o financiamento, tendo como critério a média anual do número de cursos encaminhado ao longo dos anos.

⁴ Sinopse Estatística da Educação Superior - Graduação - Censo Educacional 94, MEC/SAG/CPS/SEEC, Brasília, dezembro 1994, p. 17.

⁵ Idem, p. 17.

A tabela 6 apresenta a distribuição de cursos entre as 25 instituições que mais os ofertaram no período. Das 170 componentes da amostra, 25 (12,9%) ofertaram 50,9% dos cursos; excluindo-se a ACAFE, uma associação de instituições de ensino superior do estado de Santa Catarina e que encaminha solicitações de várias instituições, todas as demais são instituições universitárias. Destas 25, 13 são universidades federais (52%), 3 são universidades estaduais (12%); 3 são universidades municipais (12%) e 6 são instituições particulares (24%). Há um claro predomínio de universidades federais na oferta de cursos, que se torna maior ainda se considerarmos todas as instituições públicas (76%).

- aspecto qualitativo das instituições

Pode-se observar as instituições também do ponto de vista qualitativo, levando-se em conta o percentual de cursos recomendados pelos diversos comitês assessores.

Se colocarmos a coluna de percentual de cursos recomendados pelo comitê assessor das áreas em forma decrescente de 'ranking', observa-se que as 6 primeiras instituições são públicas, 5 federais e 1 estadual. Das 6 particulares, 3 classificam-se até o 11º lugar, enquanto as outras 3 se posicionam do 22º lugar para baixo, ocupando, até mesmo, o último lugar. Apenas 8% das instituições tiveram um percentual acima de 85% de recomendações; este valor aumenta para 20% quando fixamos o limite em 75% das recomendações; para 44%, quando o limite mínimo atinge 60% e para 60% quando o limite passa a 50% das recomendações. Ou seja, 40%, entre as 25 instituições em estudo, estiveram abaixo de 50% em termos de cursos recomendados pelos comitês. Surpreendentemente, a federal de Uberlândia apresenta o maior índice de recomendações, seguida das federais do Ceará e Minas Gerais. Também a federal do Pará apresenta um índice elevado, ficando inclusive na frente até da USP. ULBRA, a Católica de Goiás, a estadual de Londrina, ACAFE e a federal do Rio Grande do Norte situam-se no quartil inferior desta amostra (tabela 7).

- Grande área e área

A tabela 8 nos mostra que 34,4% dos cursos foram ofertados na além de Ciências Humanas, mais do que o dobro dos oferecidos pelas Ciências da Saúde, 15,9%, seguido das Ciências Sociais Aplicadas, 15,7%. Esta visão pode ser ampliada quando se leva em conta a distribuição dos cursos segundo as diversas áreas.

Observa-se que de um total de 70 áreas, 10% (7) ofertaram 50,5% dos cursos, 24,3% (17) ofereceram 70% dos cursos e 35,7% (25) foram responsáveis por 80% da oferta total. A concentração maior se deu na área de Educação, com aproximadamente 3 vezes o percentual da segunda colocada, Administração. Se tomarmos como base, o número médio de cursos ofertados por ano, obtemos a seguinte distribuição: Educação - 84,8; Administração - 29,2; Letras - 18,8; Medicina - 15,2; Matemática - 13,2; Psicologia - 10,2; Enfermagem - 9,8⁶. Basicamente, a oferta se concentra em áreas profissionalizantes, destacando-se apenas Matemática, em termos de uma área mais acadêmica (tabela 9)⁷.

Podemos classificar as áreas, também, adotando o critério do percentual de recomendações pelos comitês assessores. Se agregarmos as áreas em dois grandes blocos, ciências da natureza e ciências humanas, a distribuição dentro desta amostra é de 56% para a primeira e 44% para a segunda, denotando uma diferença de 12 pontos percentuais favorável à primeira. No entanto, verificamos que no quartil superior desta classificação, das 6 primeiras áreas, a relação é de 5 para 1 favorável às ciências da natureza. Enquanto, para as 7 últimas áreas classificadas, a relação é de 4 para 3 em favor das humanas (tabela 10)⁸.

A classificação, tendo por base o critério do percentual de recomendações dadas pelos comitês assessores, mostra-nos que, do ponto de vista da natureza da instituição, as públicas, além de terem solicitado em maior número dentro das 25 institui-

⁶ Com isto, observa-se a concentração relativa de esforço por parte do comitê da área de Educação na análise das propostas.

⁷ Uma discussão mais aprofundada sobre a visão das diversas áreas em relação ao papel da especialização, enquanto pós-graduação 'lato sensu', encontra-se em Kipnis, (1994). A questão da oferta dos cursos de educação e administração para o caso específico do Rio de Janeiro, pode ser encontrada em Oliveira (1995).

⁸ O pressuposto é de que os comitês assessores de cada área adotam o mesmo nível de julgamento na emissão dos pareceres.

ções com maior oferta, classificaram-se em melhor posição do que as particulares. Verifica-se, também, que não necessariamente instituições com maior prestígio ou com melhor conceituação em relação a cursos de pós-graduação encontram-se à frente por este critério. É o caso da federal de Uberlândia e da federal do Pará, embora UFMG, USP e UFF encontrem-se no quartil superior da amostra.

No caso das áreas, aquelas agrupadas como Ciências da Natureza estão em melhor vantagem, em relação às Humanas, embora áreas como Matemática e Ciência da Computação estejam no quartil inferior. Educação e Administração, que predominam em termos de solicitações realizadas, colocam-se no último quartil da amostra.

3.1.2. Cursos em relação a variáveis dicotômicas ('dummy')

De um ponto de vista mais agregado, pode-se descrever a amostra tendo por base a criação de variáveis dicotômicas ou 'dummy' para *região*; *grande área*; *dependência administrativa*; e *natureza da instituição*. Acrescentam-se a estas duas outras variáveis, utilizadas desde o início dicotomicamente, que servem como indicadores de qualidade dos cursos: *parecer do comitê assessor* e *exigência de monografias*⁹. As tabelas de 11 a 15, no anexo, mostram as frequências absoluta e relativa de todas estas distribuições¹⁰.

Estes resultados reforçam os comentários já apresentados anteriormente. Uma efetiva preponderância de solicitações provenientes da região desenvolvida; em torno de 60% dos cursos são provenientes da área das Ciências Humanas; predominância de solicitações advindas de instituições públicas; a maioria de solicitações recomendadas, porém com um elevado índice de indeferimento (43,9%); e uma substantiva maioria (64,1%) de cursos que não exigem monografia. Em síntese, esta é uma aproximação do perfil das solicitações à CAPES para financiamento de cursos de pós-graduação *lato sensu* ou especialização.

⁹ A exigência ou não de monografia reflete, talvez, não a qualidade do curso, mas a sua característica profissionalizante e não acadêmica.

¹⁰ Como já apontado anteriormente, a especificação destas variáveis encontra-se no anexo 2.

3.2. Algumas hipóteses quanto à natureza e dependência administrativas das instituições

A criação de variáveis mais agregadas, do tipo 'dummy', permite a discussão de algumas hipóteses, se trabalhadas a partir de cruzamentos. Utiliza-se o 'chi-quadrado' para o teste de independência das variáveis e o coeficiente de correlação de Pearson para a magnitude e direção da associação das variáveis¹¹.

- Natureza da instituição

As tabelas de 16 a 21 indicam os cruzamentos da variável natureza da instituição (universidade ou não) com número de vezes de oferta do curso, parecer, dependência administrativa, grande área e região.

Enquanto 59,6% das universidades ofereceram cursos mais de uma vez, 52,4% das não universidades ofertaram apenas uma vez. A correlação negativa indica a tendência das universidades oferecerem cursos mais de uma vez, embora a diferença de percentual com as particulares não seja elevado.

Por outro lado, as universidades tiveram 58,2% de seus cursos com deferimento, as não universidades só alcançaram 49,7%. A correlação positiva indica a tendência de as universidades terem seus cursos recomendados. A hipótese de a qualidade dos cursos variar com o tipo de instituição que os oferta encontra algum tipo de sustentação, apesar do coeficiente de correlação ser baixo.

67,5% dos cursos nas universidades concentram-se na esfera pública, enquanto que 70,6% daqueles ofertados pelas não-universidades pertencem à esfera privada. A correlação positiva e, relativamente elevada, indica a tendência de a oferta dos cursos da esfera pública concentrar-se em universidades, enquanto para as particulares predominam estabelecimentos isolados. Isto, na verdade, reflete o universo das instituições brasileiras de ensino superior, segundo sua natureza.

Enquanto 51,6% dos cursos ofertados por universidades estão nas ciências humanas, 75,6% são ofertados por não universi-

¹¹ Embora não se utilize, normalmente, este tipo de coeficiente para variáveis nominais, ainda assim a interpretação dos resultados fez sentido. Na realidade, os coeficientes variaram entre moderadamente e pouco elevados de uma forma geral. Deve-se destacar, no entanto, a direção dada pelo sinal como indicativo da tendência.

dades. A correlação negativa indica a tendência das universidades ofertarem cursos nas ciências da natureza mais do que as não universidades, corroborando a hipótese de que os estabelecimentos isolados tendem a ofertar cursos na área de humanas.

67,1% dos cursos provenientes da região considerada desenvolvida são oferecidos por universidades. Este percentual se eleva para 84,2% quando se fala de não-universidades. Embora a maior parte da oferta esteja concentrada na área desenvolvida, ainda assim existe um diferencial favorável às universidades de 17,1% em termos da região pouco desenvolvida. A correlação negativa indica esta tendência.

Em síntese, pode-se sugerir que, em termos de cursos de especialização, encontram-se diferenças, tendo em vista a forma em que está organizada a instituição. Universidades tendem a ofertar cursos mais de uma vez, encaminhar propostas de melhor qualidade, concentrar-se na esfera pública, oferecer mais nas ciências da natureza e ter maior presença na região pouco desenvolvida. Esta última relação, quando desdobrada também segundo a dependência administrativa, sugere que as universidades públicas possuem maior presença na área considerada pouco desenvolvida. Enquanto 41,8% das universidades públicas ofertam cursos na área pouco desenvolvida, somente 14,3% constitui a oferta das particulares. A correlação negativa indica esta tendência.

- Uma digressão em relação ao sistema de educação superior brasileiro

Esta análise referente à oferta de cursos de especialização por universidades reflete, em parte, a situação atual do sistema brasileiro de ensino superior. Muito mais do que um sistema segmentado em universidades, com poucas instituições e concentradas na esfera pública, de um lado, e de outro, composto por uma imensa maioria de estabelecimentos isolados com predominância absoluta da esfera particular, a educação superior brasileira apresenta mudanças na direção de maior concentração no setor universitário, incluindo aí um segmento particular em crescimento, se

levadas em consideração outras variáveis além do número de instituições. A tabela 22 serve como um indicador desta realidade¹²:

Embora o setor universitário contribua com somente 14,9% das instituições em todo o sistema, apresenta uma predominância de 69,4% do corpo docente, 82,6% do corpo administrativo, 62,3% das matrículas, 53,2% dos concluintes, 56,8% das vagas e 59,6% dos cursos. Este peso se reflete no amplo predomínio, conforme visto anteriormente, das universidades na oferta de cursos de especialização neste programa da CAPES (84,3% das universidades brasileiras e 75,3% dos cursos propostos ao programa). Os dados indicam também o espaço que as universidades particulares estão ocupando atualmente, principalmente em termos de concluintes (um diferencial de apenas 1,4%) e vagas (superam as públicas em 9,3%), enquanto que nas outras variáveis, os diferenciais giram em torno de 25,4% para docentes, 68,6% para corpo administrativo, 6,6% para matrículas e 9,2% para cursos, favoráveis as públicas.

Se levarmos em conta a distribuição regional das instituições, percebe-se que a oferta de cursos por universidades públicas na região pouco desenvolvida é uma conseqüência. Enquanto existe, no mínimo, uma universidade federal em cada unidade da federação, à exceção de Tocantins, 76,3% das particulares concentram-se em apenas 3 estados da federação: São Paulo (25); Rio Grande do Sul (11) e Rio de Janeiro (9).

Torna-se importante verificar a evolução deste setor em termos de dependência administrativa. Segundo os dados do MEC, as variações no número de instituições e os respectivos pesos relativos, entre 1993 e 1994 e por dependência administrativa, podem ser encontradas na tabela 23.

Interessante notar-se a elevada taxa de crescimento do setor estadual relativo aos outros, levando a um aumento em sua participação no total das universidades existentes, ao custo da limitada expansão do setor federal. O setor privado, apesar de ter mantido a sua participação, teve a segunda taxa de crescimento, duas vezes superior ao nível federal.

¹² Dados retirados da sinopse do ensino superior, *ibidem*.

- dependência administrativa

A tabela 24 sugere que, embora haja um predomínio da oferta, seja pública ou particular, na região desenvolvida, existe uma razoável diferença entre elas de 27,4 pontos percentuais. Ou seja, os dados sustentam a hipótese de que os cursos provenientes da região pouco desenvolvida são, na maior parte das vezes, de instituições públicas. O coeficiente de correlação negativo também indica a mesma direção a um nível moderado.

Nesta tabela 25, a relação fica mais evidente. Enquanto 68,3% das particulares solicitaram cursos na área de humanas, 54,1% das públicas o fizeram na área da natureza. O coeficiente de correlação negativo, significativo e moderado, reforça a hipótese de que as instituições particulares tendem a oferecer cursos considerados de menor custo na área das ciências humanas, conforme demonstrado pela tabela 23 em relação às universidades.

Se julgarmos o resultado dos pareceres como um indicador de qualidade (tabela 26), de forma genérica, as propostas provenientes das instituições públicas tendem a uma probabilidade maior em ter seus pareceres deferidos; 64% da amostra foram deferidos para instituições públicas contra 51.5% de pareceres indeferidos nas instituições particulares. O teste de independência do chi-quadrado significativo e o coeficiente de correlação, positivo e significativo, indicam a mesma direção, ou seja, se pública, maior probabilidade de ter um parecer deferido.

Estas três tabelas indicam, portanto, que as instituições particulares teriam uma tendência a oferecer cursos na área das ciências humanas, em região desenvolvida e com uma qualidade mais baixa do que as públicas. Estes resultados apontam para o fato de que a 'lógica do capital', ou seja o lucro, levaria as instituições particulares a apresentarem as características acima delineadas.

A variável monografia não apresentou significância em termos de sua relação com a dependência administrativa da instituição. Ou seja, exigir ou não monografia não está relacionado com o fato da instituição ser pública ou privada. Ao que tudo indica, esta não é uma variável que se mostrou dependente também da grande área e da região do curso. Ser de humanas ou da natureza ou ser proveniente de região pouco desenvolvida não afeta a decisão do curso de exigir ou não monografia. Mesmo quando se

desagregam as áreas naquelas com maior número de cursos (educação, administração, letras, medicina e matemática), não se percebe a relação. Com exceção da área de educação, que apresentou um coeficiente de correlação significativo e negativo (-0,1516), indicando a tendência a exigir monografia, e a medicina com um coeficiente significativo e positivo (.0892), embora baixo, indicando a tendência a não exigir monografia, as outras não se apresentaram de forma significativa. O fato de os cursos de especialização adquirirem um caráter mais profissionalizante do que acadêmico pode estar relacionado com este dado.

3.3. Caracterização das solicitações em algumas variáveis contínuas segundo grande área, dependência administrativa e natureza da instituição

Algumas variáveis contínuas podem ser utilizadas no sentido de uma melhor caracterização desta amostra. Assim, pode-se fazer uma comparação entre os vários grupos de instituições em termos da média encontrada nas seguintes variáveis: *vezes* (número de vezes que o curso foi ofertado); *doutor* (número de docentes doutores constantes da proposta); *externo* (número de docentes participantes de fora da instituição); *docente* (número de docentes participantes do curso); *disciplina* (número de disciplinas ofertadas); *vagas* (número de vagas proposto); *carga horária* (número de horas de duração do curso). As tabelas foram organizadas de forma a comparar estas médias, segundo a dependência administrativa (pública ou privada) e a natureza da instituição (universidade ou não), controladas pela grande área (ciências da natureza ou humanas) (tabelas 27 a 31).

Observa-se que, dentro das ciências da natureza, as instituições particulares oferecem cursos com menor número de docentes doutores (-16,13%), maior número de docentes externos (54,9%), menor número de docentes participantes (-10,4%) e maior número de vagas (48,4%). Carga horária, número de disciplinas e número de vezes não mostraram diferenças significativas. De fato, as variáveis apresentam as diferenças esperadas. Assim, as instituições particulares trabalham com menos doutores, mais professores externos, menos docentes e mais vagas.

Em relação às ciências humanas, observa-se um comportamento similar ao das ciências da natureza, no entanto com mai-

or número de diferenças significativas. Assim, as particulares oferecem cursos com menor número de doutores (-18,9%), maior participação de professores externos (43,9%), menor número de docentes (-9,6%), mais vagas ofertadas (11%) e menor carga horária (-3,1%). O número de disciplinas não se mostrou significativo. Interessante perceber que as particulares ofereceram, em média, cursos em maior número de vezes (13,8%). Comparativamente, as ciências da natureza apresentam um diferencial bem mais elevado, para menos, que as humanas em termos do número de vagas e participação de professores externos, ou seja, enquanto área, oferecem cursos com menos vagas e menos professores externos. Vale a pena investigar com mais cuidado a questão do número de vagas ofertado para um nível que, talvez, tenha uma função social mais ampla em termos de profissionalização de quadros.

Se observarmos a comparação pela natureza da instituição, verificamos que as universidades, nas ciências da natureza, ofereceram cursos com mais doutores (22,5%); menor número de professores externos (-37%) e menor número de vagas (-35,6%). Número de vezes, docentes, disciplinas e carga horária não apresentaram diferenças significativas.

Nas ciências humanas, mantém-se a mesma tendência das ciências da natureza, ou seja, mais doutores (19,9%); menos professores externos (-42%) e menos vagas (-14,5%). Também constituiu-se em diferenças significativas o número de vezes maior (19,2%), mais docentes (11,7%) e maior carga horária (6,2%) para as universidades.

Se compararmos as mesmas variáveis entre universidade públicas e privadas, perceberemos a mesma tendência ocorrida entre as instituições isoladas particulares. As universidades particulares oferecem cursos com menor número de doutores, maior número de professores externos, menor número de docentes, maior número de vagas e menor carga horária.

3.5. Alguns comentários sobre a qualificação de professores nas universidades

Uma das funções que a pós-graduação *lato sensu* desempenha refere-se à qualificação do corpo docente das instituições de ensino superior, especialmente das universidades. Sendo as-

sim, esta subseção procura enfocar esta questão a partir da observação da distribuição do corpo docente nas universidades por qualificação e segundo a dependência administrativa e ver suas implicações em termos de *lato sensu*. Basicamente, busca-se saber se dependência administrativa apresenta significativa diferença em termos de qualificação do seu corpo docente. Podemos observar, pela tabela 32, levando-se em conta os dois níveis de ensino, graduação e especialização, que as universidades federais apresentam uma média relativamente mais baixa, para o percentual de docentes com especialização (26,4%), do que as estaduais (43,8%), municipais (56,9%) e particulares (46,8%). Isto equivale a dizer que há uma prevalência de professores com mestrado e doutorado nas federais.

Quando se observa a desagregação por nível regional, verifica-se, nas instituições federais um elevado percentual de professores com graduação principalmente na região Norte. Nas estaduais, isto acontece na região Centro-Oeste. A diferença ocorre, no entanto, a nível de especialização. Sem dúvida, as estaduais, e principalmente as particulares, apresentam índices elevados em todas as regiões.

Esta tabela aponta para duas questões. Primeiro, a existência ainda de um nível elevado de professores somente com graduação no sistema universitário brasileiro distribuídos por unidades da federação. Segundo, a importância da especialização na qualificação de professores universitários, como um estágio intermediário para o mestrado e doutorado. Solução mais utilizada pelas particulares, mais ainda presente nas públicas. Resta saber em que nível de qualidade esta substituição vem ocorrendo.

4. Comentários finais

De alguma forma, os comentários analíticos, tabelas e gráficos propostos representam uma sistematização de informações contidas nos formulários constitutivos dos processos e preenchidos pelas instituições demandantes. Esta sistematização nos levou a uma caracterização do perfil desta demanda. Ao se especificar este perfil, pode-se delinear melhor que tipos de cursos pleitearam, recebendo ou não, apoio da agência com uma indicação da tendência do que a CAPES vem financiando nestes últimos 5 anos. A seguir, apresenta-se uma síntese conclusiva deste perfil:

- Observou-se, através da análise dos dados, que houve uma preponderância de solicitações provenientes de: região desenvolvida (Sul e Sudeste); ciências humanas e instituições públicas, principalmente universidades.

- A distribuição de cursos por instituição mostrou-se bastante heterogênea. Apenas 25% das instituições, com oferta superior a 14 cursos, solicitaram 70% dos cursos, o que caracteriza uma pulverização muito grande em termos de instituições. Além disso, durante o período estudado, as instituições com oferta menor do que 5 cursos distribuíram-se muito mais erradicamente, apresentaram um nível de qualidade inferior e, na maior parte, tratava-se de estabelecimentos isolados particulares. Aquelas com oferta de 15 cursos ou mais mostraram-se mais estáveis, apresentaram melhor qualidade e são, na maioria, universidades públicas. Em termos de política, está-se diante da alternativa de continuar pulverizando esforços e recursos ou de imprimir maior racionalização ao processo, buscando concentrar recursos naquelas instituições com maior oferta por período e oferecer melhor direção ao apoio.

- Tornou-se possível a identificação de, pelo menos, 25 instituições (com claro predomínio de universidades públicas federais) que ofertaram em torno de 50% dos cursos, os quais, porém, não são necessariamente os de melhor qualidade. Os índices de deferimento das propostas pelo comitê assessor das áreas revelaram-se baixos para algumas delas. Outros indicadores de qualidade podem ser explicitados, embora a avaliação por pares constituiu-se em mecanismo comumente utilizado.

- Sem dúvida, existe uma preponderância da área de Educação no número de solicitações. Um dos motivos, talvez, seja a sua utilização como meio de credencialismo. Por exemplo, um curso de metodologia do ensino superior qualifica o indivíduo, professor universitário ou não, com o título de especialista, cuja consequência é a possibilidade de aumento de salário. No entanto, a especialização pode estar sendo utilizada também como uma melhor forma de qualificação profissional naquelas áreas mais profissionalizantes, como é o caso da Administração, Medicina, Psicologia e outras. Isto revela as duas possibilidades da pós-graduação *lato sensu*: qualificar professores para instituições de ensino superior e qualificar profissionais para atuação fora do

meio acadêmico. Apesar das áreas de Educação e Administração apresentarem juntas aproximadamente 25% das propostas, ainda assim, são as que menos possuem, relativamente, projetos aprovados.

- O prestígio e a qualidade da instituição, em termos de pós-graduação *stricto sensu*, não necessariamente se refletem na qualidade das propostas. Algumas instituições com menor prestígio apresentaram índices mais elevados de recomendações nos comitês assessores.

- Os dados sugerem que houve uma melhoria na qualidade das propostas, principalmente a partir de 1994. Isto pode ser explicado, talvez, pelo nível de exigência que o setor operacional começou a impor sobre às solicitações, fazendo um trabalho de 'filtragem' antes de elas chegarem aos comitês assessores. No entanto, no período como um todo, verificou-se um número elevado de indeferimentos.

- A exigência de monografia pode ser vista não obrigatoriamente como um indicador de qualidade. Pode refletir uma direção mais profissionalizante da *lato sensu*. Quase 65% dos cursos não fazem este tipo de exigência. Talvez este seja um critério que não deva ser levado em conta no caso de cursos de especialização.

O cruzamento de variáveis teve por objetivo avançar algumas hipóteses com relação a possíveis diferenças relativas à natureza das instituições e sua dependência administrativa. Procura-se responder a algumas perguntas sobre a clientela que busca financiamento junto à CAPES. Será que existem diferenças perceptíveis entre uma universidade e um estabelecimento isolado, público ou particular ou entre as grandes áreas do conhecimento? O conhecimento destas diferenças pode orientar uma política de financiamento para este nível de ensino?

- Os dados sugerem que as universidades encaminharam propostas de melhor qualidade, concentraram-se na esfera pública, foram as que mais ofertaram cursos na área das ciências da natureza e com maior presença na região pouco desenvolvida. Em outras palavras, ser uma universidade e ofertar cursos de especialização tem um impacto maior do que ser uma instituição isolada. Sem dúvida, isto reflete o fato de o setor universitário pre-

dominar no sistema de ensino superior brasileiro, principalmente em algumas variáveis (matrículas, docentes, funcionários técnico-administrativos, cursos), à exceção do número de instituições.

- Quando se faz a análise por dependência administrativa, percebe-se que as instituições particulares têm um tendência a oferecer cursos na área das ciências humanas, na região desenvolvida e com qualidade mais baixa. Mesmo dentro do setor universitário, as públicas são as que mais se destacam, nestas relações.

- Observam-se, também, as diferenças nas médias entre algumas variáveis contínuas. A partir dessas diferenças, percebe-se o perfil das universidades associado à dependência administrativa. Em geral, universidades públicas oferecem cursos de especialização com maior número de doutores, menor número de professores externos e menor número de vagas. Esta última variável é mais sensível nas ciências da natureza, onde o diferencial para os estabelecimentos isolados particulares é bastante pronunciado. Os dados sugerem também que, para as ciências humanas, as universidades públicas oferecem uma carga horária maior. Isto de alguma forma sustenta a hipótese da lógica do capital. As instituições particulares e isoladas ofertariam cursos mais curtos, com mais vagas, menos docentes com elevada qualificação e trabalhariam com professores de fora, devido à inexistência deles no quadro, no intuito de viabilizar maior lucro.

- A análise referente à composição da qualificação dos docentes em universidades buscou apontar para a relevância da *lato sensu* nesta questão. O ainda elevado número de docentes apenas com graduação e o processo de sua substituição por aqueles com cursos de especialização revela a possibilidade de uma política transitória nesta direção, já que o objetivo ao final é possuir docentes no mais elevado nível de qualificação. Isto, no entanto, coloca-nos diante da questão da qualidade destas especializações, além de sua função credencialista.

- De uma perspectiva conceitual, a pós-graduação *lato sensu* varia com a área do conhecimento. Torna-se importante distinguir a visão profissionalizante da visão acadêmica demarcando, nitidamente, os espaços da *lato sensu* e da *stricto sensu*. Áreas básicas, como Física e Biologia, tendem a investir na formação de doutores, enquanto áreas tecnológicas, como as Enge-

nharias, e profissionais, como Saúde Coletiva, Computação, Enfermagem e Administração, permitem um espaço maior para a especialização. Existiria uma necessidade de mercado para tal.

- Por outro lado, o nível de especialização é relevante também em dois sentidos: para a qualificação do corpo docente nas instituições de ensino superior e como base de preparação para a pós-graduação *stricto sensu*. Conforme pudemos verificar, em algumas áreas como Matemática e Estatística, a especialização serve como nivelamento para o mestrado. Além disso, os dados revelam ainda um elevado nível de professores somente com graduação, principalmente na região pouco desenvolvida.

- A distribuição equitativa dos recursos normalmente utilizada pela agência é um reflexo do item anterior. Do ponto de vista financeiro, julga-se desaconselhável equalizar 'miséria', ou seja, só porque os cursos tiveram seus pareceres aprovados, não indica que este deva ser o único critério para a distribuição dos recursos disponíveis. Talvez determinada área do conhecimento, ou região, ou ainda instituição, possa receber um tratamento mais discriminado, em função de outros critérios de qualidade, no sentido de se ganhar mais em termos de impacto. Por exemplo, instituições que ofereceram muito poucos cursos durante certo período, estariam concorrendo em igualdade de condições com outras com mais tradição e quem sabe maior qualidade? Mesmo em termos de bolsas, onde incide a maior parte dos recursos, existe uma diluição entre os mais diversos tipos de instituições.

5. Sugestão de alguns indicadores para uma avaliação

Não resta dúvida de que a especialização vem expandindo-se em termos absolutos e relativos e este, por si só, representa um motivo para se tentar explicar o fenômeno. Ao que tudo indica, existe uma forte dose de credencialismo envolvida, na medida em que se verificam incentivos dentro da carreira universitária para este tipo de qualificação e em alguns setores do serviço público. Fica, no entanto, a questão de se saber qual a qualidade desta formação. Este problema já foi superado pela pós-graduação *stricto sensu*. Resta saber em que medida a CAPES teria interesse em uma política para a *lato sensu*. Em se tendo, a consequência seria definir indicadores de avaliação para norteá-la. Até o mo-

mento, utilizou-se dos comitês assessores, com os seus indicadores implícitos, para tal julgamento.

Resta saber quais os critérios utilizados pelos comitês e se aqueles utilizados para a pós-graduação *stricto sensu* seriam adequados à *lato sensu*. Como contribuição sugerem-se, a seguir, alguns indicadores que poderiam fazer parte de uma metodologia de avaliação para este nível de ensino:

- Distinção entre cursos de acordo com objetivos fixados: a) simplesmente credencialismo; b) apresentação de uma perspectiva profissionalizante efetiva; c) atendimento de necessidades regionais; d) preparação para o mestrado; e) qualificação do quadro docente de instituições de ensino superior. Estes objetivos podem aparecer de forma combinada;
- Oferta de cursos por instituições com programas de mestrado e doutorado com classificação A e B na CAPES, embora esta perspectiva sofra do viés acadêmico;
- A temporalidade dos cursos: esporádicos ou contínuos;
- Número de docentes com reconhecimento acadêmico: doutorado e dedicação exclusiva na instituição e com efetiva participação;
- Número de docentes com reconhecida experiência profissional na área, mesmo sem titulação, e com efetiva participação;
- Organização das disciplinas com foco direcionado à especialidade pretendida; não ser simplesmente uma graduação melhorada;
- Carga horária flexível, compatível com o conteúdo a ser oferecido;
- Número de vagas compatível com a infra-estrutura disponível e a organização do curso proposta.
- Definição, por comitês especialmente criados, das principais especializações e conteúdos considerados como relevantes para cada área.

Referências bibliográficas

MEC/SAG/CPS/SEEC (1993 e 1994) **Sinopse estatística da educação superior - graduação**. Censo educacional. Brasília, dezembro.

Oliveira, F. B. (1995) **Pós-graduação, educação e mercado de trabalho**. São Paulo: Papyrus.

Kipnis, B. (1994) [**“Sugestões e recomendações para uma avaliação da pós-graduação ‘lato sensu’”**.] Relatório CAPES. Brasília. Dezembro. Mimeo.

Seidel, T. T. (1994) [**“Análise da pós-graduação: Lato Sensu - Institucionalização, políticas e estratégias.”**] **Dissertação de mestrado**. Departamento de Administração. Universidade de Brasília.

Sevilla, M. A. (1995) [**“A pós-graduação ‘lato sensu’ no Brasil.”**] **Dissertação de mestrado**. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

Anexo

Tabela 1 - Distribuição absoluta e relativa dos cursos por região

| Região | Valor absoluto | Valor relativo (%) | |
|----------------|----------------|--------------------|------|
| Sul | 710 | 40,3 | |
| Sudeste | 555 | 31,5 | 71,8 |
| Nordeste | 251 | 14,2 | |
| Centro-Oeste | 159 | 9,0 | |
| Norte | 87 | 4,9 | |
| Sem informação | 41 | -- | |
| Total | 1803 | 100,0 | |

Tabela 3 - Distribuição absoluta e relativa dos cursos por dependência administrativa

| Dep. Administrativa | Valor absoluto | Valor relativo (%) |
|---------------------|----------------|--------------------|
| Federal | 666 | 37,0 |
| Estadual | 258 | 14,3 |
| Municipal | 121 | 6,8 |
| Pública | 1045 | 58,1 |
| Particular | 754 | 41,9 |
| Sem informação | 4 | --- |
| Total | 1803 | 100,0 |

Tabela 4 - Distribuição absoluta e relativa dos cursos por natureza da instituição

| Natureza da IES | Valor absoluto | Valor relativo (%) |
|------------------|----------------|--------------------|
| Universidade | 1358 | 75,4 |
| Não universidade | 442 | 24,6 |
| Sem informação | 3 | --- |
| Total | 1803 | 100 |

Tabela 5 - Distribuição absoluta e relativa de instituições e cursos por grupo

| Grupos | Valor absoluto | | Valor relativo (%) | |
|----------------|----------------|--------|--------------------|--------|
| | Instituições | Cursos | Instituições | Cursos |
| Menos de 5 | 89 | 183 | 52,4 | 10,1 |
| 5 a 14 cursos | 40 | 334 | 23,5 | 18,6 |
| 15 ou mais | 41 | 1283 | 24,1 | 71,3 |
| Sem informação | --- | 3 | --- | --- |
| Total | 170 | 1803 | 100,0 | 100,0 |

Tabela 7 - Ranking das 7 instituições com maior oferta de cursos segundo percentual de recomendação pelos comitês assessores

| Instituição | % de Recomendações |
|-------------|--------------------|
| 1 UFU | 90,9 |
| 2 UFC | 88,5 |
| 3 UFMG | 78,8 |
| 4 UFPA | 77,2 |
| 5 USP | 75,8 |
| 6 UFF | 67,9 |
| 7 UNICENTRO | 66,2 |

Tabela 8 - Distribuição absoluta e relativa de cursos por grandes áreas

| Grande Área | Valor absoluto | Valor relativo (%) |
|---------------------------|----------------|--------------------|
| Ciências Humanas | 611 | 34,4 |
| Ciências da Saúde | 283 | 15,9 |
| Ciências Soc. Aplic. | 279 | 15,7 |
| Ciências Exat. e da Terra | 195 | 11,0 |
| Linguist., Letras e Artes | 127 | 7,1 |
| Engenharias | 104 | 5,8 |
| Ciências Biológicas | 100 | 5,6 |
| Ciências Agrárias | 79 | 4,4 |
| Sem informação | 25 | -- |
| Total | 1803 | 100,0 |

Tabela 9 - Distribuição absoluta e relativa dos cursos por algumas áreas

| Instituições | Valor absoluto | Valor relativo (%) |
|---------------|----------------|--------------------|
| Educação | 424 | 23,6 |
| Administração | 146 | 8,1 |
| Letras | 94 | 5,2 |
| Medicina | 76 | 4,2 |
| Matemática | 66 | 3,7 |
| Psicologia | 51 | 2,8 |
| Enfermagem | 49 | 2,7 |
| História | 49 | 2,7 |

Tabela 11 - Distribuição absoluta e relativa dos cursos por região

| Região | Valor absoluto | Valor relativo (%) |
|--------------------|----------------|--------------------|
| Desenvolvida | 1265 | 71,8 |
| Pouco Desenvolvida | 496 | 28,2 |
| Sem informação | 42 | -- |
| Total | 1803 | 100,0 |

Tabela 12 - Distribuição absoluta e relativa dos cursos por grande área

| Grande área | Valor absoluto | Valor relativo (%) |
|----------------------|----------------|--------------------|
| Ciências humanas | 1017 | 57,3 |
| Ciências da natureza | 757 | 42,7 |
| Sem informação | 29 | -- |
| Total | 1803 | 100,0 |

Tabela 13 - Distribuição absoluta e relativa dos cursos por dependência administrativa

| Dep. Administrativa | Valor absoluto | Valor relativo (%) |
|---------------------|----------------|--------------------|
| Pública | 1046 | 58,1 |
| Particular | 754 | 41,9 |
| Sem informação | 3 | -- |
| Total | 1803 | 100,0 |

Tabela 14 - Distribuição absoluta e relativa dos cursos por resultado do parecer

| Parecer | Valor absoluto | Valor relativo (%) |
|----------------|----------------|--------------------|
| Deferido | 1007 | 56,1 |
| Indeferido | 788 | 43,9 |
| Sem informação | 8 | -- |
| Total | 1803 | 100,0 |

Tabela 15 - Distribuição absoluta e relativa dos cursos por exigência de monografia

| Monografia | Valor absoluto | Valor relativo (%) |
|----------------|----------------|--------------------|
| Não | 1142 | 64,2 |
| Sim | 637 | 35,8 |
| Sem informação | 24 | -- |
| Total | 1803 | 100,0 |

Tabela 16 - Distribuição dos cursos por número de vezes de oferta segundo a natureza da instituição

| Vezes Natureza | uma vez | | > 1 | |
|-------------------|---------|------|-----|------|
| | N | % | N | % |
| Universidade | 526 | 40,4 | 775 | 59,6 |
| Não universidade | 221 | 52,4 | 201 | 47,6 |
| Total | 747 | 43,4 | 976 | 56,6 |

Sem informação: 80

Chi-quadrado:

Pearson = 18,49512; 1 grau de liberdade; significativo a 0,00002 (P menor do que 0,01%)

Correlação:

Pearson = -0,10361; significativo a 0,00002 (P menor do que ,01%)

Tabela 17 - Distribuição dos cursos por parecer segundo a natureza da instituição

| Parecer Natureza | Deferido | | Indeferido | |
|---------------------|----------|------|------------|------|
| | N | % | N | % |
| Universidade | 788 | 58,2 | 566 | 41,8 |
| Não universidade | 219 | 49,7 | 222 | 50,3 |
| Total | 1007 | 56,1 | 788 | 43,9 |

Sem informação: 8

Chi-quadrado:

Pearson = 9,84658; 1 grau de liberdade; significativo a 0,00170 (P menor do que 1%)

Correlação:

Pearson = 0,07406; significativo a 0,00169 (p menor do que 1%)

Tabela 18 - Distribuição dos cursos por dependência administrativa segundo a natureza da instituição

| Dep. Administ. Natureza | Pública | | Particular | |
|----------------------------|---------|------|------------|------|
| | N | % | N | % |
| Universidade | 916 | 67,5 | 442 | 32,5 |
| Não universidade | 130 | 29,4 | 312 | 70,6 |
| Total | 1046 | 58,1 | 754 | 41,9 |

Sem informação: 3

Chi-quadrado:

Pearson = 198,23530; 1 grau de liberdade; significativo a 0,00000 (P menor do que 0,001%)

Correlação:

Pearson = 0,33186; significativo a 0,00000 (P menor do que 0,001%)

Tabela 19 - Distribuição dos cursos por grande área segundo a natureza da instituição

| Grande área Natureza | Ciências humanas | | Ciências da natureza | |
|-------------------------|------------------|------|----------------------|------|
| | N | % | N | % |
| Universidade | 692 | 51,6 | 649 | 48,4 |
| Não universidade | 329 | 75,6 | 106 | 24,4 |
| Total | 1021 | 57,5 | 755 | 42,5 |

Sem informação: 27

Chi-quadrado:

Pearson = 77,59901; 1 grau de liberdade; significativo a 0,00000 (P menor do que 0,001%)

Correlação:

Pearson = - 0,20903; significativo a 0,00000 (P menor do que 0,001%)

Tabela 20 - Distribuição dos cursos por tipo de região segundo a natureza da instituição

| Região Natureza | Desenvolvida | | Pouco desenvolvida | |
|--------------------|--------------|------|--------------------|------|
| | N | % | N | % |
| Universidade | 906 | 67,1 | 440 | 32,9 |
| Não universidade | 359 | 84,2 | 56 | 15,8 |
| Total | 1265 | 70,3 | 496 | 27,6 |

Sem informação: 42

Chi-quadrado:

Pearson = 99,11337; 1 grau de liberdade; significativo a 0,00000 (P menor do que 0,001%)

Correlação:

Pearson = - 0,20606; significativo a 0,00000 (P menor do que 0,001%)

Tabela 21 - Distribuição dos cursos ofertados por universidades por tipo de região segundo a dependência administrativa

| Região Natureza | Desenvolvida | | Pouco desenvolvida | |
|--------------------|--------------|------|--------------------|------|
| | N | % | N | % |
| Pública | 531 | 58,2 | 381 | 41,8 |
| Particular | 375 | 85,7 | 59 | 14,3 |
| Total | 906 | 66,7 | 440 | 32,4 |

Sem informação: 0

Chi-quadrado:

Pearson = 112,04387; 1 grau de liberdade; significativo a 0,00000 (P menor do que 0,001%)

Correlação:

Pearson = - 0,20233; significativo a 0,00000 (P menor do que 0,001%)

Tabela 22 - Distribuição relativa de algumas variáveis, em termos da participação das universidades no total do ensino superior brasileiro, por dependência administrativa (em %)

| Dep. adm. | IES | Docente | Gestor | Matric. | Concluinte | Vagas | Cursos |
|-----------|------|---------|--------|---------|------------|-------|--------|
| Federal | 4,6 | 29,9 | 44,5 | 21,1 | 16,4 | 14,2 | 22,0 |
| Estadual | 2,9 | 16,0 | 25,3 | 11,5 | 9,4 | 7,8 | 10,7 |
| Municip. | 0,5 | 1,5 | 0,8 | 1,9 | 1,5 | 1,7 | 1,7 |
| Particul. | 6,9 | 22,0 | 12,0 | 27,9 | 25,9 | 33,0 | 25,2 |
| Total | 14,9 | 69,4 | 82,6 | 62,3 | 53,2 | 56,8 | 59,6 |

| | | | | | | | |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|
| Pública | 8,0 | 47,4 | 70,6 | 34,5 | 27,3 | 23,7 | 34,4 |
| Particul. | 6,9 | 22,0 | 12,0 | 27,9 | 25,9 | 33,0 | 25,2 |
| Total | 14,9 | 69,4 | 82,6 | 62,3 | 53,2 | 56,8 | 59,6 |

Tabela 27 - Distribuição da média de algumas variáveis nas ciências da natureza segundo a natureza da instituição

| Dep. adm. | vezes* | doutor*** | externo** | docente**** | discipl.* | vagas** | carga h.* |
|-----------|--------|-----------|-----------|-------------|-----------|---------|-----------|
| Pública | 2,38 | 4,65 | 3,46 | 12,06 | 11,06 | 20,71 | 634,28 |
| Partic. | 2,45 | 3,90 | 5,36 | 10,81 | 10,98 | 30,74 | 608,80 |
| Total | 2,40 | 4,40 | 4,09 | 11,64 | 11,03 | 24,02 | 625,91 |

* não significativo

** P menor que 0,01

*** P menor que 0,05

Tabela 28 - Distribuição da média de algumas variáveis nas ciências humanas segundo a natureza da instituição

| Dep. Adm. | vezes** | doutor** | externo** | docente** | discipl.* | vagas** | carg h.*** |
|-----------|---------|----------|-----------|-----------|-----------|---------|------------|
| Pública | 1,88 | 3,33 | 3,83 | 9,73 | 9,71 | 31,90 | 420,27 |
| Partic. | 2,14 | 2,70 | 5,51 | 8,80 | 9,64 | 35,41 | 407,11 |
| Total | 2,00 | 3,03 | 4,63 | 9,28 | 9,68 | 33,57 | 413,93 |

* não significativo

** P menor que 0,01

*** P menor que 0,05