



Ministério da Educação – Brasil  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM  
Minas Gerais – Brasil  
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas  
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM  
ISSN: 2238-6424  
QUALIS/CAPEs – LATINDEX  
Nº. 06 – Ano III – 10/2014  
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

## **Doutorado: os desafios para enfrentar contratempos e diversidades**

Profª. Drª. Marlene Almeida de Ataíde

Doutora em Serviço Social pela

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP - Brasil

Professora Pesquisadora da Universidade de Santo Amaro - UNISA - SP - Brasil

<http://lattes.cnpq.br/7753597347502273>

E-mail: [maataide@yahoo.com.br](mailto:maataide@yahoo.com.br)

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo realizar um levantamento quantitativo das Teses de Doutorado que efetivamente foram defendidas nos programas de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São – PUC-SP, no período de janeiro a dezembro 2013. Para a obtenção da quantidade das Teses de cada programa realizou-se uma busca na Biblioteca Digital PUC-SP, bem como na Capes. Foram eleitas para a pesquisa as áreas do conhecimento, a saber: Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Faculdade de Ciências Sociais, Faculdade de Direito, Faculdade de Educação, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes.

**Palavras-chave:** Universidade. Pós-Graduação. Doutorado.

## 1. Breve historicidade dos cursos de doutorado no Brasil

“A experiência brasileira de pós-graduação nos últimos anos é a coisa mais positiva da história da educação superior no Brasil e é também a que tem que ser levada a sério”. (Darcy Ribeiro)

Faz-se importante ressaltar que as primeiras tentativas para a implantação dos cursos pós-graduação no Brasil ocorreram no início da década de 1930, ancoradas na proposta do Estatuto das Universidades Decreto n. 19.851 - de 11 de abril de 1931 cujo implemento ocorreu no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, bem como na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo.

No entanto, de acordo com Santos (2003) foi somente na década de 1940 que pela primeira vez se utilizou formalmente o termo “pós-graduação” posto no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Na década de 1950 começaram a ser firmados acordos entre Estados Unidos e Brasil que implicavam uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores.

A pós-graduação nas universidades brasileiras, apesar de ter sido criada tardiamente em relação às instituições européias e norte americanas, já alcançou um elevado estágio de maturidade e uma diversidade impressionante. [...] A pós-graduação no Brasil surgiu na década de 60 quando foram regulamentados 38 cursos no país, sendo 11 de doutorado. Os cursos de mestrado e de doutorado mostraram, mormente a partir da década de 70, uma expansão excepcional, registrando-se, atualmente, no País mais de 2500 cursos de pós-graduação, que titulam cerca de 6000 doutores anualmente (GOMES; VILELA, s/d, p. 1).

Por oportuno vale lembrar que o grande impulso para os cursos de pós-graduação brasileiros, ocorreu nos anos 60, tendo em vista que de acordo com os dados levantados pela CAPES, em 1965, já existiam no País, 96 cursos de pós-graduação propriamente ditos (mestrado e doutorado), além de 286 cursos de aperfeiçoamento e especialização (BARROS, 1998).

Mas,

Já no início da década houve uma iniciativa importante na Universidade do Brasil na área de Ciências Físicas e Biológicas (seguindo o modelo das *graduate schools* norteamericanas), resultado de um convênio com a Fundação Ford, e outra na mesma universidade, na área de Engenharia, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE) (SANTOS, 2003, p. 628).

Ainda de acordo com Santos, (2003) ocorre também no começo da década de 60,

[...] a implantação do mestrado em Matemática da Universidade de Brasília, o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, assim como os cursos de pós-graduação no ITA e na UnB. (SANTOS, 2003, p. 628).

Porém, as duas tendências mais fortes que marcaram a pós-graduação brasileira foram a européia, (principalmente na USP) e a norte-americana (ITA, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal do Rio de Janeiro), sendo esta última a que as principais marcas deixou.

Ainda nos anos 60, a modernização ocorrida no Brasil se deu dentro de um contexto de integração entre países periféricos e países centrais. Tal integração implicava a expansão de mercados consumidores nos países periféricos e o fomento dos centros produtores de Ciência & Tecnologia (países centrais). O objetivo das nações mais desenvolvidas era o aumento de mercados consumidores e o desestímulo à concorrência científica ou tecnológica.

Foi então, neste contexto de dependência em relação às nações centrais que se deu a instalação da pós-graduação no Brasil. Uma sociedade dependente vincula-se a outra, supostamente mais organizada e desenvolvida, para estabelecer uma relação de “parceria subordinada”, pois conforme ressaltado,

Tal dependência, contudo, é extremamente nociva, mormente na área da pesquisa, uma vez que a compra de *know-how* estrangeiro se torna um mau negócio por desestimular as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país importador, limitando a formação de cientistas e pesquisadores. Nesse contexto, o valor do cientista depende do impacto internacional que seu trabalho tem e da consonância do tema de sua pesquisa com os interesses dos países desenvolvidos (SANTOS, 2003, p. 628).

Por outro lado, a interferência da *United States Agency for International Development (USAID)* nos rumos da educação brasileira na década de 1960 deve ser entendida sob esta ótica (ROMANELLI, 1993 *apud* WEREBE, 1994, p. 173).

A importação de teóricos e de teorias, esta “ciência de reprodução”, só foi implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil marcas dos países “adiantados”, principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o

mais parecido com o país desenvolvido. Segundo Cunha, “a modernização da universidade objetiva nessa perspectiva (re) produzir aqui a ciência ‘internacional’, a ser ensinada segundo padrões de idêntica categoria, sem veleidades autonomistas” (CUNHA, 1983, p. 255).

Por outro lado é importante lembrar que a regulamentação da pós-graduação brasileira, ocorreu em pleno regime ditatorial e diante de tal regime político, não ficou imune em receber uma forte orientação nacionalista.

Em 1965, com o Parecer 977 do Conselho Federal de Educação, dá-se a implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil conhecido como *Parecer Sucupira*. Segundo Newton Sucupira, o modelo de pós-graduação a ser implantado era adequado à nova concepção de universidade, oriundo dos países mais desenvolvidos.

O Parecer estabelecia três objetivos, quais sejam: 1) formar corpo docente competente e capaz de atender à expansão quantitativa do ensino superior, e, ao mesmo tempo, garantir a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; e 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento em todos os setores (PARECER 977/65, 1999).

Além de definir e caracterizar a pós-graduação, o referido parecer estabeleceu os princípios de controle sobre os referidos cursos por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a forma determinada para isso foram os sistemas de credenciamento, ao modo do “*accreditation*” vigente nos Estados Unidos.

O referido documento definia e caracterizava os cursos de mestrado e doutorado ao afirmar as seguintes orientações, ou seja,

- 1) A pós-graduação de que trata a alínea b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico;
- 2) A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: mestrado e doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado.
- 3) O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.
- 4) O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber.

**5)** O doutorado de pesquisa terá a designação das seguintes áreas: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere.

**6)** Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado.

**7)** Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação.

**8)** O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos dos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade, um assunto determinado.

**9)** Do candidato ao mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema.

**10)** O programa de estudos do mestrado e doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos. Constará o programa, sobretudo, de seminários, trabalhos de pesquisa, atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos.

**11)** O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em Administração Pública poderiam ser admitidos bacharéis em Direito ou Economia; em Biologia, Médicos ou diplomados em História Natural.

**12)** Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma do curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos.

**13)** Nas universidades a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica deve ser objeto de coordenação central, abrangendo toda área das ciências e das letras, inclusive das que fazem parte do ciclo básico das faculdades profissionais.

**14)** Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.

**15)** Aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos.

**16)** Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho Federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais. Para isso o Conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos cursos (PARECER 977/65, 1999, p. 10-11).

Conforme o exposto no Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE), é possível perceber o interesse de unificação dos programas de

pós-graduação, de acordo com um modelo determinado, semelhante ao adotado nos EUA, referentes aos “masters” e “doctors”. Ainda, a respeito deste modelo, é importante destacar que o Parecer em um dos seus tópicos intitulado “Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana” admite a utilização do modelo americano de pós-graduação para orientar a criação do sistema brasileiro.

No entanto, de acordo com Balbachevsky (s/d, p. 276) “Desde o final dos anos de 1960, nossa pós-graduação vem sendo submetida a um conjunto consistente de políticas que lhe permitiu crescer, e ao mesmo tempo, manter a qualidade”. Assevera ainda referida autora que em meados dos anos de 1970 a Capes, enquanto agência do Ministério da Educação esteve sempre à frente para se construir um ensino superior de nível e para tanto criou um sistema sofisticado de avaliação que se baseia no julgamento por pares, ou seja, essa avaliação permite estabelecer um padrão mínimo para os programas permitindo assim uma qualidade acadêmica. (BALBACHEVSKY (s/d).

Essa nova tendência avaliativa valoriza prioritariamente a produção científica, legitimando o caráter científico do que é desenvolvido na pós-graduação – a pesquisa – mas, em contrapartida, só avalia o que pode ser mensurado. Assim, essa nova perspectiva reflete aspectos positivos e negativos, pois, de acordo com Kuenzer e Moraes,

[...] a pesquisa provocará a inversão proposta anos antes pelo III PNPG; o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Em que pesem as justificadas críticas à sistemática de avaliação, pode-se identificar uma vez mais o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação. A partir de um novo instrumento e, portanto, do enfoque central na pesquisa, evidenciam-se alguns indicadores desta nova concepção. Introduziu-se a idéia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1.347).

No entanto, a Capes define que, no momento, sua contribuição e principal meta são:

**a)** impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG, e de cada programa em particular, antepondo-lhe metas e desafios que expressem os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo; **b)** contribuir para o



aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão externa sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra: **c)** dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação; **d)** estabelecer o padrão de qualidade exigido desse nível de ensino e identificar os programas que atendem a tal padrão; **e)** fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros – exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação; **f)** contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível; **g)** oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e na pós-graduação (CAPES, 2005, p. 1).

Sobre a relação da Capes com a formação do sistema de pós-graduação nacional,

[...] sua criação significou a iniciativa do Estado brasileiro de se equipar de órgãos e instrumentos para a regulação de diferentes aspectos da vida nacional e para a execução de políticas que lhe permitissem cumprir um projeto de industrialização intensiva do país. O objetivo principal da Capes era garantir a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visavam ao desenvolvimento econômico e social do país naquele momento. Para isso, entre outros aspectos, a Capes assumia as tarefas de promover o estudo das necessidades do país, mobilizar os recursos existentes para o oferecimento de oportunidades de treinamento para suprir as deficiências identificadas; promover o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas por programas de assistência técnica e por acordos bilaterais firmados pelo governo brasileiro, e promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados. (FERREIRA e MOREIRA, 2001, p. 296-297).

Nos idos de 1968 o governo impôs uma profunda reforma no ensino superior e “[...] a pós-graduação se tornou uma atividade semi-autônoma ligada aos departamentos recém-organizados”. Desta forma “[...] os estudos pós-graduados adquiriram novas características que representavam um compromisso entre o antigo modelo e as exigências da nova legislação (BALBACHEVSKY (s/d, p. 278).

Final da década de 70... Naquela ocasião o eminente professor Darcy Ribeiro, expressou a sua avaliação positiva relativa à política de implantação e desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no Brasil.

Nas análises de Gatti (2001, p. 108) referida autora coloca de forma bastante enfática que,

Não é possível mais desconsiderar, nas discussões sobre a pós-graduação, o fato de que o momento histórico hoje mostra diferenças visíveis em relação ao momento histórico em que os primeiros programas foram implementados e tiveram seus primeiros desenvolvimentos nas décadas de 1970 e inícios dos anos 1980. Naquele momento os cursos de pós-graduação – mestrados e doutorados – foram criados, apoiados e sustentados em seu desenvolvimento sob um certo modelo e vocação não discutidos amplamente, mas gestados por setores da burocracia estatal em consenso com algumas lideranças acadêmicas, e, por isto mesmo, um modelo voltado ao desenvolvimentismo e à formação de quadros para a pesquisa e para as universidades, dentro de uma certa concepção sobre ciência, sobre seu papel e os das tecnologias e sua produção/reprodução.

Portanto, a origem dos cursos de Mestrados e Doutorados no nosso país não se coaduna com o desenvolvimento da pesquisa científica nas universidades como também em outras instituições, ela é fruto de uma política deliberada pelos organismos estatais, no final dos anos de 1960 e 1970, pois, naquele momento histórico são incipientes as pesquisas que foram desenvolvidas, tendo em vista que a vocação era direcionada principalmente para formar profissionais liberais (GATTI, 2001).

No Plano Nacional de Pós-Graduação 2005 a 2010 encontra-se a seguinte discussão: “Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país”. Infere-se desta forma que se concebe que é na Pós-Graduação que ocorre maiores comprometimentos de desenvolvimento da ciência, com a finalidade de se promover as inovações. (CAPES, 2005).

Na última avaliação trienal 2013 realizada pela Capes, referente ao período de 2010 a 2012, registrou-se um crescimento de cerca de 20% no número de cursos de pós-graduação em relação à avaliação anterior realizada em 2007. Na comparação, 71% dos programas também mantiveram suas notas. De uma escala de 1 a 7, sendo 7 considerado o desempenho de padrão internacional, a média obtida pelos programas de pós-graduação no Brasil ficou entre 3 e 4, considerado regular.

Os dados revelam que em apenas dois anos, foram criados cerca de 600 programas de Mestrado ou Doutorado no Brasil. Até maio de 2012, conforme os dados da Capes, o Brasil contava com 3.319 programas, responsáveis por 5.080 cursos, sendo 2.925 cursos de mestrado acadêmico (58%), 417 de mestrado



profissional, (8%) e 1.738 de doutorado (34%), (CAPES, 2013), conforme demonstra a tabela 1.

**Tabela 1: Programas e cursos de mestrado e doutorado no Brasil**

| <b>Programas</b>             | <b>2010</b> | <b>2012</b>             |
|------------------------------|-------------|-------------------------|
| <i>Mestrado e Doutorado</i>  | 2.718       | 3.319                   |
| <b>Modalidade</b>            |             | <b>Número de Cursos</b> |
| <i>Mestrado Acadêmico</i>    |             | 2.925                   |
| <i>Mestrado Profissional</i> |             | 417                     |
| <i>Doutorado</i>             |             | 1.738                   |
| <b>TOTAL</b>                 |             | <b>5.080</b>            |

Fonte: Relatórios CAPES – Diversos números

## **2. Desafios para a construção de uma tese de doutorado: superar contratempos e obstáculos**

Segundo Severino (2007), a tese de doutorado é considerada o tipo mais representativo do trabalho científico monográfico. Trata-se da abordagem de um único tema, que exige pesquisa própria da área científica em que se situa, com os instrumentos metodológicos específicos. Essa pesquisa pode ser teórica, de campo, documental, experimental, histórica ou filosófica, delimitado e restrito e, visa à titulação de Doutor ou similar. Deve ser realizada sob a coordenação de um orientador (Doutor).

Com maior razão do que no caso dos demais trabalhos científicos, uma tese de doutorado deve realmente colocar e solucionar um problema demonstrando hipóteses formuladas na evidência dos fatos e na coerência do raciocínio lógico.

Além disso, exige-se da tese de doutorado contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado, representando um progresso para a área científica, em que está situada, com o propósito de crescimento da ciência. Independente das técnicas de pesquisas aplicadas, esta visa demonstrar argumentando e trazendo novas contribuições ao tema abordado (SEVERINO, 2007).

Nesta perspectiva, a formação quantitativa e qualitativa de recursos humanos especializados é uma das etapas mais importantes para o amadurecimento de determinada área do conhecimento científico em qualquer país. Neste aspecto, os cursos de pós-graduação desempenham um papel estratégico. A modernização dos cursos de pós-graduação no Brasil conforme já mencionado iniciou-se no final da década de 1960 e alcançou um notável crescimento nos últimos vinte anos (Beiguelman 1990). Na década de 1990, por exemplo, se contabilizavam mais de 32 mil doutores no Brasil e apenas um em cada cinco doutores foram formados em instituições estrangeiras (Guimarães et al. 2001, Marchelli 2005). Na última década também houve um expressivo aumento de doutores na população brasileira passando de 0,82 para 4,6 doutores por 100 mil habitantes (Marchelli 2005).

A sociedade atual encontra-se eminentemente ancorada pelo fluxo de novos sistemas da informação e a cada dia tais sistemas crescem de forma extremamente acelerada decorrente dos avanços tecnológicos, com ênfase para as redes eletrônicas, sobretudo a internet além dos incontáveis mecanismos de última geração convocando para que todos os cidadãos estejam conectados 24 horas do dia. Nesta perspectiva, um dos maiores desafios do cidadão, enquanto ser social e humano, além de profissional é a busca desenfreada pela atualização e uma pesquisa em nível doutoramento vai exigir dos interessados que estejam hábeis para lidar com muitas ferramentas do sistema informacional, que muitas das vezes não estavam tão habituados.

Por outro lado, o fato de possuir uma graduação não significa que esteja completamente apto para enfrentar o mundo acadêmico, por exemplo, exercer a docência numa universidade, ou para competir em outras esferas de ordem profissional nas mais diversas áreas do conhecimento. O sujeito necessita buscar uma formação ou educação continuada enquanto um elemento de primordial importância seja para o profissional de carreira academia, ou para seguir carreira onde as exigências lhe impõem outras atualizações. A pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) torna-se uma etapa relevante, pois o instrumentaliza não somente para a pesquisa, mas e também, o posiciona enquanto sujeito histórico e social capaz de concorrer, de forma mais efetiva, com o processo de desenvolvimento do país.

“Hoje nos espaços de discussão da Pós-Graduação brasileira “[...] pode-se constatar que existe um esforço e uma vontade política coletiva para que se construa um lócus de produção do conhecimento na área, com capacidade de melhor inserção nos espaços científicos”. (AFONSO; SINOTT; VEIGA; SCHELLIN; NASCIMENTO, 2012, p. 100)

Ou, parafraseando Bernardete Gatti (2001, p.112),

Temos de enfrentar o conformismo ao modelo único, de finalidade única, e buscar formas organizacionais que tornem o espaço da pós-graduação espaço no qual de fato se exercite a exploração intelectual de problemas e temas, em tempo adequado a variados tipos de alunos, permitindo a eles gestão desse tempo em limites razoáveis, propiciando o acesso a conhecimentos e à ampliação cultural, a grupos diferenciados e a profissionais que trabalham.

Neste sentido, a experiência e/ou vivência doutoral representa um grande desafio para a própria vida, enquanto experiência que acumula, pois que propicia além da aprendizagem e apreensão de novas realidades, permite ao mesmo tempo, experiência/vivência plena de obstáculos, e estes devem ser superados pelo senso de humor, e muita criatividade para se enfrentar contratempos e diversidades postas neste caminhar. Portanto, aquele que se propõe a um título doutoral necessita ter sempre presente o lado prático e criativo, e nas suas reflexões solitárias lembrar-se de um ponto elementar, ou seja, de que a sobrevivência no mercado de trabalho e a manutenção de relação com os pares exigem a assimilação de um corpo de conhecimentos que se amplia a cada segundo.

Como afirmam Rodrigues e Targino (s/d, p. 1),

A chance de se enfrentar a competição do dia a dia com o que se aprendeu nas universidades, em qualquer área do conhecimento, é zero. Como afirma, com regularidade, à imprensa, o presidente do laboratório norteamericano Bell, John Mayo, uma carreira profissional se estende, em geral, entre 30 a 35 anos. E, no ritmo atual das inovações tecnológicas e científicas, o indivíduo atravessa quatro ou cinco revoluções tecnológicas, o que agrava a chance de defasagem e torna o processo de educação continuada inevitável. Por outro lado, a atualização profissional vai além do domínio dos conhecimentos meramente técnicos. Incorporam outros componentes, como criatividade, criticidade, humildade e curiosidade intelectuais, conhecimento de línguas estrangeiras e de informática, visão de mundo, discernimento e facilidade de interagir com os demais.

Portanto, a experiência e/ou vivência em nível doutoral deve ser vista como um desafio a mais da própria vida. Quando superados os contratempos e obstáculos postos, devem servir de bússola para traçar novos rumos em prol da instituição de origem e da sociedade em geral. Por outro lado, nos defrontamos

ainda com a situação precária das universidades brasileiras de pequeno porte, e assim, há muito a ser feito, como a criação de grupos interdisciplinares de pesquisa e a atenção solidária para os que estão iniciando o caminho que muitos acabaram de trilhar. São ações mínimas que retribuem à sociedade os investimentos despendidos para a nossa formação, conscientes de que estamos inseridos numa casta privilegiada de doutores deste país, em confronto com a grande maioria que compõe as classes sociais menos favorecidas.

### **3. O sistema de avaliação no Brasil: do que se trata?**

A avaliação conforme Macedo, Verdinelli e Stuker (2004), não se constituem num momento isolado, mas num compromisso que é assumido pela instituição, com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços prestados, devendo ser interpretada como um instrumento necessário de gestão para medir os esforços da instituição na direção da qualidade, excelência, utilidade e relevância.

Por outro lado, Pinto (2000) afirma que a avaliação consiste numa estratégia para a melhoria e tomada de decisões, já que é um processo que identifica e promove a qualidade das Instituições Ensino Superior (IES). Freitas e Silveira (1997), declaram que a avaliação é um instrumento necessário à (re)orientação de rumos que conduzam à eficiência e qualidade dos serviços oferecidos pelas IES, devendo ser realizada por meio de uma metodologia que conduza à maior qualidade e eficiência.

De acordo com Rizzatti e Dobes (2004), a avaliação no ensino superior é um importante instrumento no desenvolvimento de análises que possam subsidiar, implementar e definir diretrizes para o aprimoramento dos processos administrativos e da qualidade dos serviços prestados; sendo que por meio da avaliação as instituições identificam seu perfil e descobrem seus pontos fortes e fracos.

Os projetos de avaliação desenvolvidos pelas próprias instituições de ensino, de acordo com Belloni (2000, p. 40), surgiram a partir da década de 80, com o nome de avaliação institucional. Essa avaliação caracteriza-se por ter como objetivo a melhoria da instituição, já que se refere “à análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou

missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida”. Para a autora, a avaliação institucional engloba os processos de funcionamento da instituição, bem como seus resultados, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e também aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas à sua superação.

Portanto, a avaliação institucional pode atender, de acordo com Peterson (2000), necessidades ou intenções de públicos internos ou externos, o que pode originar revisões institucionais externas ou por pares, bem como a auto-revisão institucional. A revisão institucional externa, conforme explica Peterson (2000), normalmente não ocorre por iniciativa particular, mas é organizada em nível governamental, com a finalidade de atender objetivos e expectativas do governo e da sociedade em geral, como para credenciamento e descredenciamento de cursos. Já a revisão institucional por pares, ocorre por meio de parceria voluntária entre a IES e o governo com vistas à garantia de qualidade ao público, o que também serve como forma de proteção institucional. Finalmente, a auto-avaliação institucional, continua o autor, é estabelecida e dirigida pela própria instituição, visando o atendimento de seus próprios objetivos, tais como a elaboração de planos de ação em longo prazo; identificação de problemas da instituição; estabelecimento de prioridades para a contenção e realocação de recursos.

Quanto à avaliação da pós-graduação realizada por órgãos superiores, pode-se dizer que esta foi criada, no Brasil, em 1976, pelo então Diretor Geral da Capes Cláudio de Moura Castro (MEC, 2007; RIBEIRO, 2007), sendo que as primeiras experiências destinadas para os cursos de mestrado e doutorado foram iniciadas em 1977, conforme afirma Samways Filho (2004).

Desde aquela época, a Capes vem promovendo o acompanhamento anual de todos os programas de pós-graduação do Brasil (MEC, 2007), o que, segundo Bergamann (2003, p. 84), “teve e tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento e expansão da pós-graduação brasileira”, especialmente pelo fato de ser única e reconhecida em todo o território brasileiro.

Ribeiro (2007) afirma que a avaliação dos cursos de pós-graduação realizada pela Capes “é vista pela maior parte dos especialistas como fator que assegura que na pós-graduação *stricto sensu* a educação brasileira tenha qualidade internacional”, enquanto que o então presidente da Capes, Jorge Guimarães,

garantia que sem o rigor utilizado pela Capes para a avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não se teria chegado ao nível de qualidade existente atualmente (GUIMARÃES, 2007).

Nesta direção Castro (2002), infere que o sistema de avaliação da Capes foi a medida mais potente e definitiva para proteger a pós-graduação. A princípio a avaliação era realizada apenas para uso interno, com o objetivo principal de alocar as bolsas entre os programas nacionais, mas o sistema de avaliação foi progressivamente se consolidando, à sombra das pressões externas, afirma o autor e ex-diretor geral da CAPES.

Martins (2002) assevera que em meados da década de 1990, o processo de avaliação da pós-graduação passou por modificações, tais como: divisão das áreas; redesenho do perfil do Curso “A”, bem como o estabelecimento de critérios mais rígidos para a sua atribuição aos cursos. Outro passo significativo quanto a avaliação dos cursos ocorreu no final da década de 1990, quando o sistema que vinha sendo utilizado passou a emitir sinais de esgotamento, pelo fato de que não mais discriminar a qualidade dos programas. Foram, então, introduzidas modificações para a apreciação dos cursos; e a avaliação passou a ser trienal, com acompanhamento anual.

Em 1998 ocorreu outra modificação, ou seja: os cursos deixaram de ser avaliados por conceitos que variavam de ‘A’ a ‘E’, passando a receber notas em escala de ‘1’ a ‘7’ (MARTINS, 2002; RIBEIRO, 2007).

Em relação às notas do Triênio – 2013,

Os programas avaliados receberam conceitos na seguinte escala: 1 e 2, que descredenciam o programa; 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; 4 é considerado um bom desempenho e 5 é a nota máxima para programas com apenas mestrado. Conceitos 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional. A cada três anos, todos os cursos em funcionamento são avaliados. (CCS-CAPES, 2013, p. 4).

De acordo com Guimarães (2013, p. 5) “Apenas 1,8 dos cursos avaliados em 2013, receberam conceito 1 e 2. A maioria dos programas de pós-graduação tem as notas concentradas nas notas 3 e 4, onde se encontram aproximadamente 68% dos programas de pós-graduação” Continua afirmando que “A análise das notas demonstra também a estabilidade do sistema. Em relação a



nota obtida na avaliação anterior, 69% dos programas manteve o conceito obtido em 2010, 23% aumentou de nota e apenas 8% diminuiu”.

De acordo com o Ministro da Educação Aloísio Mercadante os resultados da avaliação “apontam para a evolução do sistema de pós-graduação em direção à qualidade”. O Ministro faz uma comparação com a avaliação de 2010, ao enfatizar que “podemos perceber como o modelo é consistente, não há mudanças significativas, o sistema possui uma trajetória constante de expansão e melhoria”. (MERCADANTE, 2013, p. 4).

O Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG tornou-se importante na trajetória de aperfeiçoamento do ‘Sistema Nacional de Avaliação de Programas de Pós-Graduação’, e vem sendo usado para o credenciamento e reconhecimento do caráter nacional dos programas de pós-graduação e de seus diplomas, acarretando positiva repercussão na política de fomento à pesquisa nas universidades e na distribuição de bolsas de mestrado e doutorado para uma parcela significativa de estudantes pós-graduados (CAPES, 2004).

#### **4. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP: breves informações a guisa da trajetória histórica**

A PUC-SP foi fundada aos 13 dias do mês de agosto de 1946 pelo Cardeal da Cúria Metropolitana de São Paulo Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Mota. O seu surgimento ocorreu a partir da fusão entre a Faculdade Paulista de Direito e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, esta última fundada em 1908. Seu reconhecimento se deu por intermédio do Decreto-Lei nº 9.632, de 22 de agosto de 1946 e recebeu o título de Pontifícia em janeiro de 1947 pelo Papa Pio XII.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) é uma instituição comunitária de direito privado, confessional, sem fins lucrativos e mantida por uma fundação de direito privado. Sua mantenedora a Fundação São Paulo, foi instituída em 10 de outubro de 1945, com a finalidade de manter e dirigir a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (art. 2º do Estatuto). Foi constituída por Dom Carlos Carmelo de Vasconcellos Motta, cardeal arcebispo de São Paulo, com doações de sua diocese e de outras do Estado de São Paulo. (PDI – PUC-SP, 2005, 2009, p. 1)

Do ponto de vista doutrinário um dos compromissos assumidos pela PUC-SP se traduz da seguinte forma,

[...] está em coerência com a missão da Universidade Católica, definida pelas “Diretrizes e Normas para as Universidades Católicas da CNBB, que é a de servir à humanidade e à Igreja, segundo valores revelados na mensagem salvífica do Cristo, fomentando o diálogo entre razão e fé, Evangelho e Cultura. Nesse sentido, ela deve favorecer o encontro da Igreja com a comunidade científica e acadêmica, ajudando a responder aos graves problemas de nosso tempo. (PDI – PUC-SP, 2005, 2009, p. 1)

Destaque-se o “princípio acadêmico de liberdade de investigação, de ensino e de manifestação de pensamento foi assumido pela PUC-SP” num momento da história de nosso país em que a democracia, a autonomia universitária e a própria liberdade individual das pessoas achavam-se totalmente cerceadas pelo regime autoritário imposto pelo golpe militar de 1964. “Ele foi assumido politicamente pela Universidade, em 1971, quando da adequação do seu Estatuto à Lei nº 5540/68 e às demais legislações repressoras da época”. (PDI – PUC-SP, 2005, 2009, p. 1)

Nesse contexto histórico as questões da democracia, da preservação da autonomia universitária e da natureza e do interesse público das atividades da PUC-SP, e suas decorrências, constituíram eixos articuladores da sua reestruturação e da definição das bases institucionais para a formulação do seu projeto educacional.

Durante a época da ditadura militar, vários estudantes e professores da PUC-SP participaram de várias manifestações contra o regime, e o então grão-chanceler, Dom Paulo Evaristo Arns, admitiu professores de universidades públicas que tinham sido cassados pela ditadura. Nomes como Florestan Fernandes, Octávio Ianni e Paulo Freire, perseguidos pela ditadura militar, passaram a fazer parte do quadro de docentes da universidade. Foi no campus da PUC-SP, em Perdizes que aos 22 de setembro de 1977 houve no local a reunião de retomada da UNE - União Nacional dos Estudantes, outrora fechada pelo regime militar.

Num depoimento de Lais Abramo, na época estudante do curso de Ciências Sociais e membro da Diretoria do DCE Livre Alexandre Vannucchi Leme da USP, traz a seguinte narrativa,

Eu estava lá, naquela sala de aula da PUC, onde conseguimos finalmente realizar o III Encontro Nacional dos Estudantes, depois das tentativas frustradas de Belo Horizonte, em junho, e da USP alguns dias antes. Cercados pelas tropas do então secretário de Segurança Pública do Estado de São Paulo, coronel Erasmo Dias, com os companheiros dos outros estados sendo perseguidos nas ruas de São Paulo, decidimos que deveríamos nos ater ao fundamental. Deixar de lado por um momento as teses, contrateses, discussões e mais discussões sobre o caráter da

Política Educacional do Governo, o caráter da conjuntura pela qual estávamos passando ou da luta democrática na qual todos estávamos envolvidos. (ABRAMO, 2006).

Nesta mesma reunião com estudantes de diversas universidades brasileiras, a PUC-SP foi invadida por tropas militares comandadas pelo coronel Erasmo Dias, onde mais de 900 estudantes foram presos. O episódio ficou conhecido como a invasão da PUC e foi descrito pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) no jornal Folha de São Paulo.

Pelos primeiros cálculos, cerca de 3 mil pessoas - 2 mil alunos em aulas, mais funcionários e professores da PUC, além dos manifestantes, que se encontravam defronte e no interior da Escola - foram detidas pela polícia e confinadas num estacionamento... Depois de 10 minutos de violência, com uso de bombas, elementos da tropa de choque e agentes do DEOPS dominaram a situação, sob o comando direto do Secretário de Segurança Pública, Coronel Antônio Erasmo Dias. (JORNAL DO BRASIL)

Num artigo denominado “Memória da Pós-Graduação” de autoria da Professora Doutora Ivone Dias Avelino, titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em História a autora faz o seguinte resgate no que diz respeito à implantação dos Programas de Pós-Graduação da PUC, ou seja,

Em 1969, iniciaram-se os cursos de Pós-Graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em três programas ainda incipientes que, gradualmente, se fortaleceram, e foram credenciados pelo Conselho Federal de Educação, sendo eles: Psicologia Educacional, Linguística Aplicada de Línguas (LEAL) e Teoria Literária que tiveram por coordenadores, respectivamente, Joel Camacho, Dra. Antonieta Celani e Dra. Lucrecia D'Alessio Ferrara. Naquela época a Presidência coube ao Dr. José Pastore que foi substituído no final do ano pelo Dr. Joel Martins. ((AVELINO, s/d, s/p.).

Como se percebe, a trajetória da construção dos programas de pós-graduação da PUC-SP ocorreu num momento em que o país encontrava-se sob a égide do regime militar, cuja política, no entanto não a intimidou de no começo dos anos 80, em se tornar a primeira universidade brasileira a eleger o reitor e outros cargos administrativos via voto direto dos professores, funcionários e alunos. (RONCA, 2006).

E, além disso, é importante salientar, tivemos dois incêndios criminosos no teatro da universidade, marca da repressão, dois incêndios em que se via claramente que a tentativa era de calar a boca e impedir que esta universidade continuasse a ser este espaço que sempre quis ser. (RONCA, 2006, s/p.)

Em 1984, dois incêndios um em setembro e outro em dezembro, sendo este último (supostamente criminoso) danificaram o teatro da Universidade Católica de São Paulo, conhecido como TUCA.

De acordo com o Centro de Documentação e Informação Científica “Prof. Casemiro dos Reis Filho” (CEDIC) “No auge de suas atividades, em 1984 o Teatro sofreu dois incêndios, de autoria não revelada até os dias atuais, que o destruíram quase que completamente”. Por outro lado campanhas foram realizadas com vistas ao recomeço de suas atividades. Em condições precárias o teatro voltou a funcionar em 1988, e somente em 2003 foi realizado o projeto de reforma e restauro concebido pelo Arquiteto Joaquim Guedes. (CEDIC, s/d, s.p.).

## 5. Os dados levantados na pesquisa

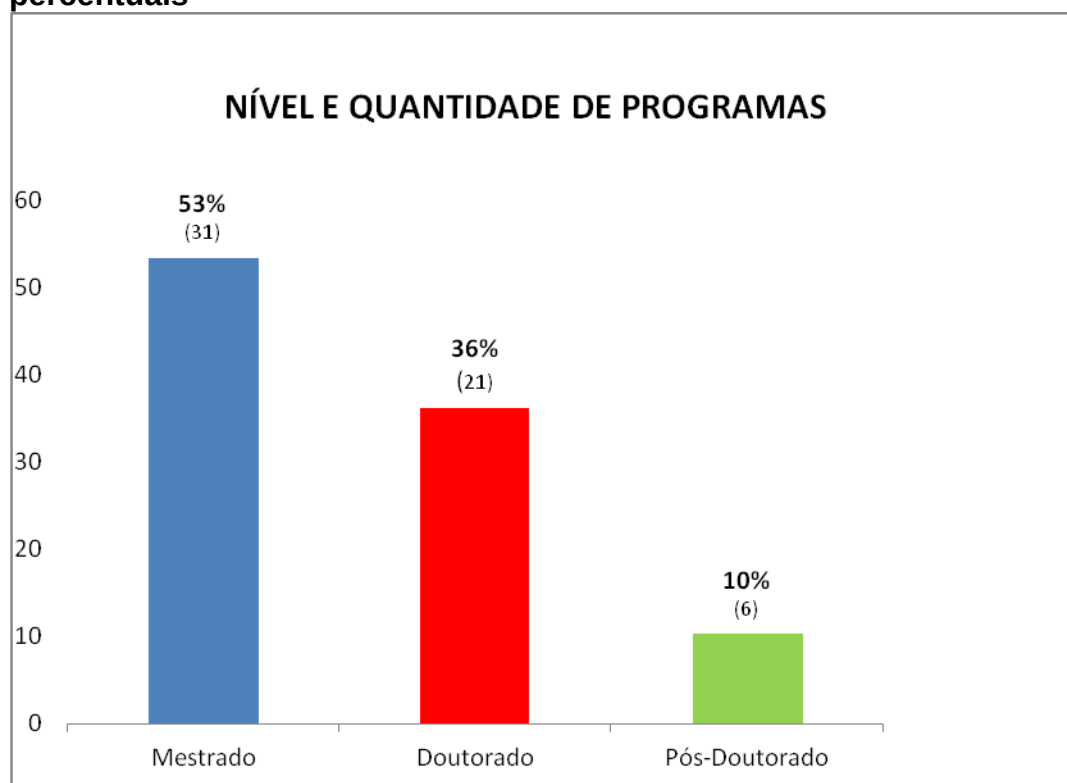
Atualmente a PUC-SP conta com 31 programas que sustentam os cursos de pós-graduação em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado vide tabela 2.

**Tabela 2: Nível e quantidade de programas na pós-graduação PUC-SP**

| Nível         | Quantidade de programas | %           |
|---------------|-------------------------|-------------|
| Mestrado      | 31                      | <b>53</b>   |
| Doutorado     | 21                      | <b>36</b>   |
| Pós-Doutorado | 6                       | <b>10</b>   |
| <b>Total</b>  | <b>58</b>               | <b>100%</b> |

**Fonte:** Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado> Acesso em 28/jun./2014.

**Gráfico 1: Apresenta os níveis dos programas e respectivos percentuais**



**Fonte:** Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado> Acesso em 28/jun./2014.

**Tabela 3: Os programas, nível e quantidades de teses defendidas no período de janeiro a dezembro de 2013.**

| Programas                                         | Nível | Quantidade de Teses | %  |
|---------------------------------------------------|-------|---------------------|----|
| Direito                                           | D     | 95                  | 27 |
| Educação (Currículo)                              | D     | 38                  | 11 |
| Comunicação e Semiótica                           | D     | 35                  | 10 |
| Ciências Sociais                                  | D     | 23                  | 7  |
| Educação: Psicologia da Educação                  | D     | 20                  | 6  |
| Psicologia Clínica                                | D     | 19                  | 5  |
| Serviço Social                                    | D     | 15                  | 4  |
| Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem       | D     | 14                  | 4  |
| Psicologia: Psicologia Social                     | D     | 13                  | 4  |
| Educação: História, Política, Sociedade           | D     | 12                  | 3  |
| História                                          | D     | 12                  | 3  |
| Educação Matemática                               | D     | 11                  | 3  |
| Língua Portuguesa                                 | D     | 9                   | 3  |
| Psicologia Experimental: Análise do Comportamento | D     | 8                   | 2  |

|                      |          |            |            |
|----------------------|----------|------------|------------|
| Fonoaudiologia       | D        | 7          | <b>2</b>   |
| Filosofia            | D        | 6          | <b>2</b>   |
| Ciências da Religião | D        | 5          | <b>1</b>   |
| História da Ciência  | D        | 4          | <b>1</b>   |
| <b>Total Geral:</b>  | <b>D</b> | <b>346</b> | <b>100</b> |

**Fonte:** Biblioteca Digital PUC-SP, - TDEs por programas de Pós-Graduação. Disponível em: [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/tdes-programas.php](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/tdes-programas.php) Acesso em 20/jun./2014

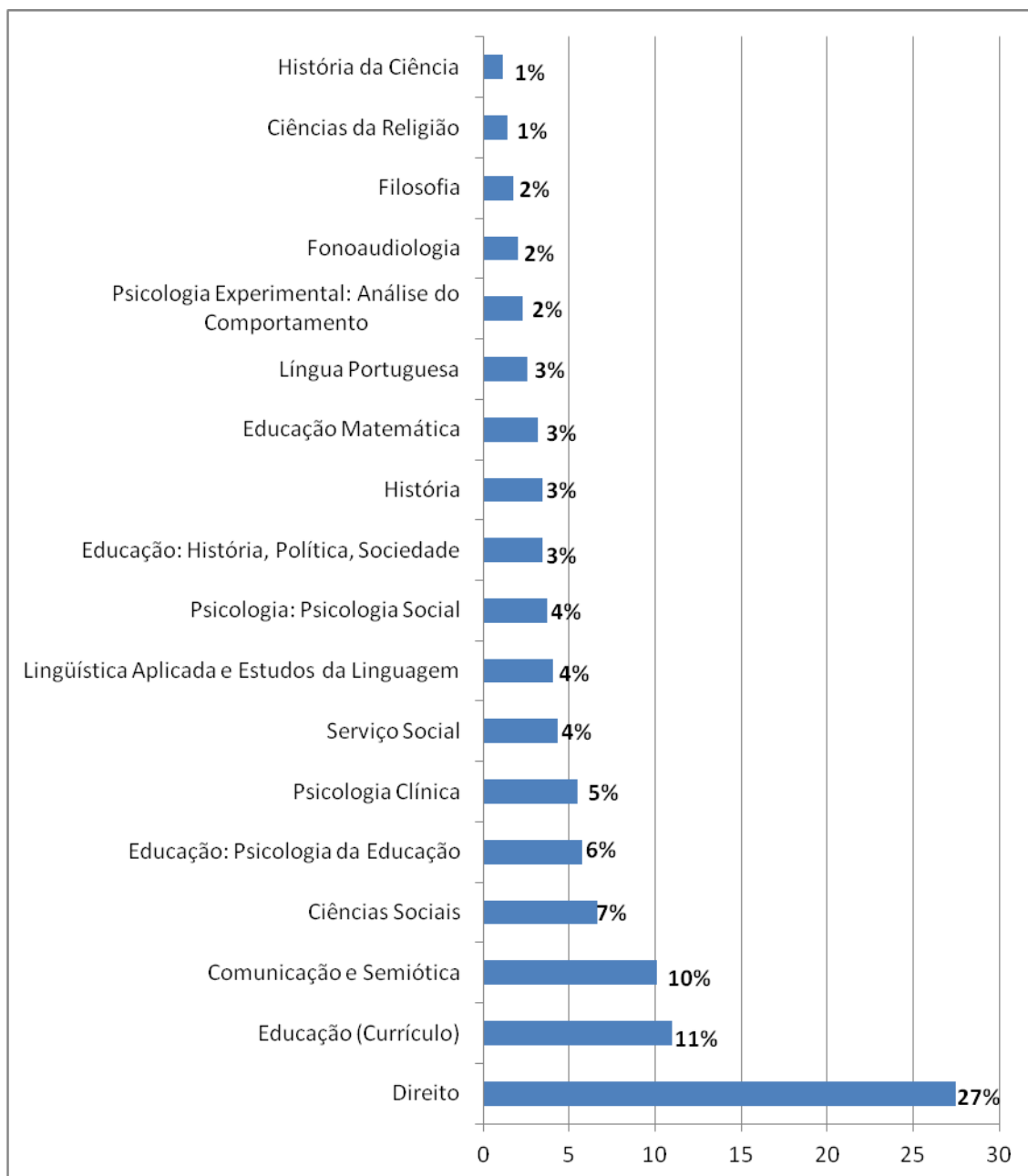
Dentre as 346 teses defendidas nos 31 programas apresentados conforme demonstra o gráfico 2, as três de maior destaque quanto ao percentual de teses defendidas são: Direito com 95 trabalhos defendidos 27%, Educação (Currículo) 38 trabalhos 11% e Comunicação e Semiótica com 35 trabalhos 10 %, o que equivale a um total de 168 teses.

Em segundo lugar aparecem os programas de Ciências Sociais com 23 defesas 7%, Educação (Psicologia da Educação) 20 defesas 6% e Psicologia Clínica com 19 teses 5%, contabilizando assim um total de 62 teses.

Em terceiro lugar o programa de Serviço Social aparece com 15 teses defendidas 4%, seguida de Lingüística Aplicada e Estudos da linguagem com 14 teses 4% e Psicologia Social 13 tese 4%. Isso equivale a 42 teses defendidas. Os programas com percentuais que variam de 3% a exemplo os programas de Educação: História, Política, Sociedade; História; Educação e Matemática e língua Portuguesa, somaram um total de 44 teses.

Nos programas com 25 de teses defendidas situam-se Psicologia Experimental: Análise do Comportamento; Fonoaudiologia e Filosofia que somam 21 teses e por fim os programas que obtiveram 1% de teses defendidas estão os programas de Ciências da Religião e História das Ciências que somaram no total 9 teses defendidas.

**Gráfico 2: Mostra os percentuais das teses defendidas nos programas de doutorado no período de janeiro a dezembro de 2013**



**Fonte:** Biblioteca Digital PUC-SP, - TDEs por programas de Pós-Graduação. Disponível em: [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/tdes-programas.php](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/tdes-programas.php) Acesso em 20/jun./2014

Embora as notas de cada programa não sejam objeto desta pesquisa, de acordo com a avaliação da Capes - Relatório de Avaliação 2010-2012 – Trienal 2013, a PUC-SP, possui dois programas que apresentam conceitos 6 e 7, ou seja: os programas de Educação: Psicologia da Educação e Serviço Social, cujos conceitos indicam desempenho que equivalem ao padrão internacional. Os demais conceitos, 4 e 5 atribuídos aos demais programas, ainda assim deixam a



universidade num patamar de bom desempenho e qualidade. (CAPES - RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO 2010-2012 – TRIENAL 2013).

Outro aspecto a ser apontado diz respeito aos títulos das que de igual forma às notas da avaliação não são objeto da pesquisa neste *paper*, porém, o olhar atento verificou que nos títulos disponibilizados na Biblioteca os autores dotam uma postura interdisciplinar, pois de acordo com Fazenda (2003, p. 43) “A interdisciplinaridade leva todo especialista a reconhecer os limites do seu saber para acolher as contribuições de outras disciplinas”.

Acrescenta-se pó fim que embora haja os programas de Relações Internacionais, Tecnologia Inteligência e Design (início do doutorado – 2011), e Administração (início em 2012), não foram computadas as quantidades das teses devido ao pouco tempo para as defesas, ou seja, 4 (quatro) anos.

### **Considerações finais**

É inegável não mencionar neste estudo que a legitimação da Pós-Graduação no Brasil ocorreu por intermédio do Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação, cujo instrumento definiu a estrutura da Pós-Graduação *stricto sensu*, tanto no âmbito do Mestrado quanto no âmbito do Doutorado, como de natureza acadêmica e de pesquisa, com objetivo essencialmente científico.

A reestruturação da pós-graduação *stricto sensu*, é um fenômeno que vem ocorrendo há um bom tempo e o Brasil não ficou imune, pois essa mudança é imprescindível para que o desenvolvimento do Brasil não seja afetado pelo déficit de pessoal com formação superior e qualificado nas diversas áreas dos saberes.

O contexto da época, na década de 70, apesar do regime ditatorial em que passava o país foi fértil em impulsionar o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil e a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior, com vistas à capacitação avançada do corpo docente brasileiro.

No entanto, foi a partir dos anos 90, que se inicia uma quarta fase ancorada pela Constituição de 1988 e com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior. Nesta perspectiva havia a necessidade de flexibilizar o sistema, reduzir o papel exercido pelo governo, ampliar o sistema e melhorar nos

processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade. As tensões existentes naquele momento delicado entre o sistema público e privado, e ainda as questões de financiamento da educação superior, a autonomia universitária e a necessidade de constante avaliação para garantia da qualidade foram questões recorrentes nas agendas do setor político e educacional do país. Atualmente nos espaços de discussão da Pós-Graduação brasileira na área pode-se constatar que existe um esforço e uma vontade política coletiva para que se construa um *lócus* de produção do conhecimento na área, com capacidade de melhor inserção nos espaços científicos.

Em relação à PUC-SP, no aspecto da qualidade e do desempenho acadêmico, ocupa a 33ª posição entre as universidades da América Latina e integra o *ranking* das melhores universidades da região. Além de ser a melhor universidade privada do Estado de São Paulo, entre as universidades brasileiras que aparecem no *ranking* a PUC-SP está na segunda posição, atrás apenas da PUC-Rio.

Por outro lado, conforme mencionado anteriormente viver a experiência doutoral representa um grande desafio para a própria vida, enquanto experiência que acumula, pois que propicia além da aprendizagem e apreensão de novas realidades, permite ao mesmo tempo, experiência/vivência plena de obstáculos, e estes devem ser superados pelo senso de humor, e muita criatividade para se enfrentar contratempos e diversidades postas neste caminhar.

**Abstract:** This study aimed to make a quantitative survey of Doctoral of the Pontifical Catholic University of São Paulo - PUC-SP, in the period of January to December 2013. To obtain the amount of the Thesis of each program was carried out a search in Digital Library PUC-SP, as well as the Capes. They were elected to the research areas of knowledge, namely: Faculty of Human Sciences and Health, Faculty of Social Sciences, Faculty of Law, Faculty of Education, Faculty of Philosophy, Communication, Arts and Letters.

**Keywords:** University. Post-Graduation. Doctorate

## Referências

ABRAMO, Laís. Depoimentos. Noite de violência: A invasão da PUC-SP em 1977. **Fundação Perseu Abramo, 2006.** Disponível em: <http://movebr.wikidot.com/artigos:2006:set:fpa:noite-violencia> Acesso em 22/jun./2014.

AFONSO, Mariângela da R.; SINOTT, Edilene da C.; VEIGA, Rosane F.; SCHELLIN, Fabiane de O.; NASCIMENTO, Diego E. do. Avaliação da pós-graduação: possíveis mediações entre tensão e produção de conhecimento. In: **Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade** / org. Denise Leite, Cleoni arboza Fernande; colab. Cecília Luiza Broilo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

AVELNO, Ivone Dias. Memória da Pós-Graduação. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/apresentacao> Acesso em 21/jun./2014.

BALBACHEVSKY, Elisabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin e SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005, v. 1, p. 285-314. 68):18-21.

BARROS, Elionora Maria Cavalcanti de. **Política de pós-graduação um estudo da participação da comunidade científica**. São Carlos: EdUFSCar. 1998.

BEIGUELMAN, B. 1990. Uma análise crítica da pós-graduação no Brasil. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, 12 (68): 18-21.

BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

BERGMANN, José Ricardo. Avaliação da educação superior. In: **Reflexões do fórum de pró-reitores de pesquisa e pós-graduação**: contribuições para o V Plano Nacional de Pesquisa e Pós-graduação. Goiânia, p. 83-86, 2003.

CAPES. **Critérios de avaliação trienal**: triênio avaliado – 2004 – 2007, área de avaliação–Administração/Turismo. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/avaliacao/criterios/avaliacao\\_trienal\\_2007.html](http://www.capes.gov.br/avaliacao/criterios/avaliacao_trienal_2007.html)>. Acesso em: 07/jun./2014.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – Capes. Avaliação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de avaliação 2010-2012 – TRIENAL 2013**. Disponível em: <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/relatorios-de-avaliacao> Acesso em 20/jun./2014.

CASTRO, Cláudio de Moura. A pós-graduação e a CAPES: o que deu certo e o que falta fazer. **INFOCAPES**, Brasília, p. 138-143, abr./jun. 2002. Disponível em:<[www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/bolsas/Infocaes0\\_2\\_2002.doc](http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/bolsas/Infocaes0_2_2002.doc)>. Acesso em: 07/jun./2014.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO CIENTÍFICA “Prof. Casemiro dos Reis Filho” (**CEDIC**) Teatro da Universidade Católica de São Paulo, TUCA. Disponível em: <http://www.pucsp.br/cedic/fundos/tuca.html> Acesso em 29/jun./2014.

COORDENAÇÃO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA CAPES. **Resultados da Avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio> Acesso em 15/jun./2014.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual é o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FERREIRA, Marieta de Moraes & Moreira, Regina da Luz. **Capes, 50 Anos**. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV e Capes, 2001.

FREITAS, Ieda Maria Araújo Chaves; SILVEIRA, Amélia. **Avaliação da educação superior**. Florianópolis: Insular, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, Nº 18, 2001.

GOMES, Newton Souza; VILELA, Suely. **Pós-graduação, para que?** Disponível em: <http://www.foprop.org.br/wp-content/uploads/2010/05/Pos-graduacao-para-que-Newton-S.-Gomes-e-Suely-Vilela.pdf> Acesso em 20/jun./2014.

GUIMARÃES, Ana. Avaliação comprova a qualidade dos cursos de pós-graduação no Brasil. **Notícias CAPES**, Brasília, 10 out. 2007. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/servicos/salaimprensa/noticias/noticia\\_0820.html](http://www.capes.gov.br/servicos/salaimprensa/noticias/noticia_0820.html)>. Acesso em: 2º/jun./ 2014.

GUIMARÃES, Jorge Almeida. **Resultados da Avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio.** Disponível em <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio> Acesso em 15/jun./2014.

KUENZER, A. Z; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.341-1.362, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org.br>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

MACEDO, Sandré Granzotto; VERDINELLI, Miguel Angel; STUKER, Henri. Modelo estatístico de análise na avaliação institucional: apresentando um recorte do desempenho docente. In: MELO, Pedro Antônio de; COLOSSI, Nelson (Org.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004

MARCHELLI, Paulo Sergio. 2005. Formação de doutores no Brasil e no mundo: algumas comparações. **R B P G**, v. 2, n. 3, p. 7-29, mar. 2005.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: a CAPES e a formação do sistema nacional de pós-graduação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. **Capes, 50 anos**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

MEC. Mapa da pós-graduação. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=8577&Itemid=&sistemas=1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8577&Itemid=&sistemas=1)>. Acesso em: 11 jun./ 2014.

MERCADANTE, Aloísio. **Resultados da Avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio.** Disponível em <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio> Acesso em 15/jun./2014.

PARECER 977/65. **Bol. Inf.** Brasília: CAPES, v.7, n. 4, p. 37-51, out/dez 1999. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de jun. 2014.

RIBEIRO, Darcy. Os cursos de pós-graduação. **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PDI DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 2005- 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/redesenho/downloads/PDI-PUC-SP.pdf> Acesso em 20/jun./2014.

PETERSON, Marvin. Avaliação institucional na educação de nível superior. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de (Org.). **Avaliação institucional**. Brasília: Universidade de Brasília, IESB, 2000.

PINTO, Marli Dias de Souza; PATRICIO, Zuleica Maria. Percepções de alunos acerca da Avaliação Institucional da UFSC: do desinteresse a vontade de participar. In: BROTTI, Maria Gorete et al. (Org.). **A gestão universitária em debate**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2000.

RIBEIRO, Renato Janine. Para que serve a avaliação da CAPES. Brasília: CAPES, 18 jul. 2007. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/artigos/Artigo\\_18\\_07\\_07.pdf](http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/artigos/Artigo_18_07_07.pdf)>. Acesso em: 17/jun./ 2014.

RIZZATTI, Gerson; DOBES, Cantalícia Elaine Ibarra. Avaliação como estratégia de mudança visando à melhoria da qualidade nas instituições de ensino superior. In: MELO, Pedro Antônio de; COLOSSI, Nelson (Org.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.

RODRIGUES, Ana Maria da Silva e TARGINO, Maria das Graças. A experiência doutoral como desafio da própria vida. In: **GT 02** Formação de Professores (s/d.).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RONCA, Antonio. Caminhos para a democracia. In: Noite de violência: A invasão da PUC-SP em 1977. Texto extraído da exposição feita na sessão de abertura do Seminário “Reorganização do Movimento Estudantil — 20 anos”, realizado pela Fundação Perseu Abramo na PUC-SP de 22 a 25 de setembro de 1997. **Fundação Perseu Abramo, 2006.** Disponível em: <http://movebr.wikidot.com/artigos:2006:set:fpa:noite-violencia> Acesso em 22/jun./2014.

SAMWAYS FILHO, João Leopoldo. Percepções e ações sobre a pós-graduação *lato sensu* como fator regulador na qualidade do ensino superior. In: MELO, Pedro Antônio de; COLLOSI, Nelson. (Org.). **Cenário da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo. Cortez, 2007.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

Texto científico recebido em: 30/07/2014

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - [www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes) em: 31/10/2014

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

[www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes)

[www.facebook.com/revistavozesdosvales](https://www.facebook.com/revistavozesdosvales)

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu*  
(Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países,  
em diversas áreas do conhecimento.