

DAS PRIMEIRAS INTENÇÕES ÀS ATUAIS CONSEQÜÊNCIAS DO PICD: um estudo preliminar na UPF

Solange Maria Longhi^(*)

Resumo

No presente estudo, pretende-se reconstruir, com base preponderantemente nos Planos Institucionais de Capacitação Docente desde 1978 até 1994, nos Relatórios de Atividades (1980, 1985, 1990, 1993 e 1994) e em dados colhidos junto ao setor de sistematização da UPF, as principais políticas, diretrizes e ações assumidas e/ou definidas em tais planos em termos de capacitação docente. As ações são analisadas no contexto das relações entre instituição e CAPES (órgão responsável pela coordenação do aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura), resultado das políticas de capacitação de recursos humanos e de ciência e tecnologia vigentes no país ao longo desse período. No estudo, aponta-se a necessidade de novos dimensionamentos institucionais e sugerem-se possibilidades para as agências financiadoras.

^(*) Professora da UPF. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS-doutorado.

O presente estudo foi desenvolvido pela autora como resultado da Prática de Pesquisa no subprojeto **Condições de Produção de Pesquisa: quadro das universidades do Rio Grande do Sul**, coordenado pela profa. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco, e se insere no projeto mais amplo desenvolvido pelo GEU/UFRGS (Grupo de Estudos sobre Universidade), intitulado **INOVAÇÃO E PESQUISA NA UNIVERSIDADE: Racionalidade e Produção Individual-Coletiva** ano de 1994/1995.

O preparo do pesquisador, a qualificação e o aperfeiçoamento permanente do pessoal de nível superior em geral e, especialmente, do professor das instituições responsáveis pelo ensino universitário, tem sido a política da CAPES que nela vem insistindo, especialmente desde a implantação do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). A partir de 1975, após a experiência bem sucedida do projeto-piloto de Capacitação Institucional Docente (CID), a CAPES propôs o Programa Institucional de Capacitação Docente -PICD, hoje PICDT, com diversas frentes de capacitação. Entre essas, a CAPES elegeu o PICD I (encarregado da formação *stricto-sensu* em nível de mestrado e de doutorado) como sua maior estratégia de médio e longo alcance, para a formação dos quadros de docentes e de pesquisadores das universidades e das instituições de pesquisa do país, quer sejam elas de iniciativa privada ou pública, e, apesar de algumas variações, essa priorização vem se mantendo ao longo desses anos. A linha de apoio *institucional*, centrada em programas de desenvolvimento de cada universidade, caracterizou um significativo e importante período de ação da CAPES nos anos 70⁽¹⁾.

Cabe esclarecer como se deu a articulação entre agência financiadora e instituição no que se refere ao modo como as políticas nacionais repercutem na universidade. Procura-se ver essa questão, num primeiro momento, pelo ângulo da instituição e, num segundo, a partir da implantação das políticas da CAPES.

⁽¹⁾ A UPF iniciou sua participação no programa, recebendo bolsas do PICD da CAPES desde 1976, em projeto próprio e através de um PICD regional do então DGE 38. No entanto, não foi possível resgatar os planos elaborados naquela ocasião, o que não significa que não tenham sido elaborados, apenas que tais documentos não foram localizados para o presente estudo. Por inferência, com base em evidências, como a menção desses documentos em correspondência, conclui-se acerca de sua existência, embora o primeiro do conjunto de planos que se encontram devidamente arquivados no setor de pós-graduação seja referente ao ano de 1979, elaborado ainda em 1978, pela recém-criada coordenadoria do PICD, afeta à Vice-reitoria Acadêmica da UPF. A partir dessa data, com exceção do ano de 1988, todos os demais planos foram localizados até o ano de 1994. Alguns dados, especialmente os mais recentes, foram extraídos de relatórios diversos da Seção de Pós-Graduação, do Setor de Sistematização e da Reitoria da Universidade.

1 A situação da capacitação docente na UPF

O primeiro ponto a ser destacado refere-se a um conjunto de fatores ou de repercussões da questão da capacitação docente sob o prisma da instituição. Nas IES nem sempre o processo de planejamento foi assumido por equipe especializada e orientada por princípios numa linha mais participativa, envolvendo efetivamente as unidades acadêmicas da instituição nesse processo. Nem sempre essa política foi entendida e assimilada, em especial nas instituições não mantidas pelo poder público, tendo em vista a necessidade de incorporação do seu custo. Considerando que a década posterior à reforma universitária abrigou a maior expansão do ensino superior no Brasil (OLIVEN, 1990, 1992) e o processo de interiorização desse ensino no Rio Grande do sul (BAETA NEVES, 1992)⁽²⁾, provavelmente, nessa época, a maior preocupação das novas IES concentrava-se no estabelecimento de sua base *física*.

No que se refere à franca permissão de expansão do ensino superior privado no país, nas últimas décadas, verifica-se uma situação extremamente desleal.⁽³⁾ Esse processo é nitidamente fruto de uma política de descompromisso do Estado e de sua redução nos encargos sociais com esse nível de ensino. A política mais explícita que emerge é a da crescente privatização das instituições educacionais; mais nítida ainda no que tange ao ensino superior, considerando as crescentes pressões da classe média brasileira por maiores oportunidades educacionais, já que é ela a classe que pode acessar a esse nível de ensino, o que se acentua especialmente a partir da década de 50, nas cidades em que se intensifica o processo de urbanização. Arabela Campos Oliven examina exaustivamente esse processo e o denomina de *paroquialização* do ensino superior.

O fato de a CAPES fornecer bolsas para a realização dos cursos representou, e talvez ainda represente, um *alívio* parcial para as IES não-

⁽²⁾ Nesse período, quatro instituições, duas públicas/federais e duas privadas/comunitárias foram reconhecidas como universidades em regiões interioranas do estado, a saber: Pelotas e Rio Grande e Caxias e Passo Fundo, respectivamente. Em São Leopoldo, próximo a Porto Alegre, foi reconhecida apenas uma privada/ confessional (FRANCO, 1994).

⁽³⁾ Em 1990, do conjunto das 918 IES existentes no país, 222 eram públicas e 696 privadas (MEC, apud FRANCO e MOROSINI); em relação às universidades, a proporção se modifica: do total de 95, 55 são públicas e 40 são privadas (id. ibid.).

públicas. Esse *alívio*, conforme for entendido nas diferentes instituições, apenas garante condições mínimas de realização dos cursos para seus docentes. Como, porém, permanece para a própria instituição um ônus bastante elevado, nem sempre as instituições entenderam, e mesmo conseguiram *suportar*, a manutenção desse afastamento, não apenas em encargos financeiros (encargos e salários dos afastados e dos substitutos), mas, especialmente em termos de ausência de professores, importantes para aquele momento da vida institucional. Conseqüentemente, nem sempre esse programa teve continuado estímulo em nível institucional, não conseguindo concretizar, sem solução de continuidade, a importância que lhe seria devida.

Esse primeiro ponto chama a atenção para o fato de que a evolução da política de capacitação de docentes (característica de um longo período de atuação da CAPES para a política institucional de capacitação de docentes) teve várias conseqüências. A mais importante e que não pode ser subestimada refere-se aos resultados lentos, porém nítidos, para o deslanche de um pequeno núcleo de pessoal com qualificação *stricto sensu*. Houve dificuldades de incorporar essa política numa dimensão mais contínua ao próprio custo da Instituição, não como simples gasto, mas, principalmente, entendendo-a como o melhor de seus investimentos, superior em resultados aos próprios investimentos em instalações e equipamentos pelas razões já salientadas. Ainda agora é difícil avaliar se a grande preocupação das novas IES que emergiam, como a UPF, deveriam canalizar-se mais para a qualificação da capacitação docente, ou concentrar-se mais na busca de sua sobrevivência com o auxílio da comunidade, especialmente a local, quando o *staff* institucional de planejamento era praticamente inexistente. É impossível, porém, deixar de indagar por que a instituição prolongou por tanto tempo uma política praticamente de *manutenção* ao invés de uma política de ampliação da qualificação de seus docentes. No período em que inicia a capacitação docente, a expansão em área construída aumenta mais de cinco vezes em cinco anos (conforme Quadro 1). Isso representa uma energia concentrada na construção da base física. Conseqüentemente, investimentos em outras frentes, especialmente em capacitação docente, deveriam ressentir-se.

Quadro 1 - Evolução de número de cursos, de alunos, de funcionários, de professores, de acervo bibliográfico, de extensões/campi, da área construída na UPF, no período 1968-1994

Especif.	1968	1975	1980	1985	1990	1993	1994
Nºcursos	15	26	29	35	30		2
Nºalunos	2127	5825	6766	8307	7129	7885	7360
Nºfunc.	64	...	93	366	537	548	565
Nºprof.	208	406	514	533	615	710	673
VAc.Bibl.	...	...	44725	74898	94971	112000	113110
Ext.Campi	1C.Ext.	3extcur- so	-	2C.Ext.	4C.Ext.	6campi	6campi
Área m2	...	8021	44757	54978	60053	66420	69567

FONTE: Pesquisa. Relatórios Anuais de Atividades FUPF.

...Dado numérico não disponível.

1.1 Uma retrospectiva histórica da capacitação docente a partir do PICD

Analisando-se o primeiro dos PICD da UPF localizado para esse estudo, verifica-se a intenção da UPF de programar-se a longo prazo atendendo a sua *vocação*, expressa nos propósitos de "... transformar-se num cento de extensão e de educação para o meio em que está inserida...", considerando especialmente sua preocupação, na época, com as ciências agrárias e com a educação no meio rural, com o assessoramento às redes municipais de ensino e com a qualificação de docentes das comunidades do interior". Será prioridade a qualificação docente *stricto-sensu* nas áreas de educação e agronomia, considerando as características sócio-econômico-culturais da região em que se insere a UPF.

Essa *eleição* de prioridades no envio de docentes a uma capacitação em outros centros de pós-graduação será fortalecida ao longo dos anos, embora já naquela oportunidade a UPF almejasse ter seu espaço institucional para a própria capacitação docente. "Adotar a forma de Mestrado em Serviço para solucionar o problema oriundo da dificuldade de afastamento por período

prolongado de docentes envolvidos em funções vitais da Universidade, através de convênios com Universidades consideradas centros de excelência".

Apesar de o presente estudo objetivar focalizar a qualificação docente em termos de mestrado e de doutorado, considerando sua vinculação direta com as condições para a pesquisa, foco principal desse estudo, é interessante salientar que, na época, a preocupação maior expressa no I Plano Plurianual Institucional de Capacitação Docente da UPF dirigia-se muito mais para a especialização, o aperfeiçoamento e a realização de estágios ou cursos em modalidades mais *rápidas* e mais *flexíveis*, como as mais viáveis ou até, talvez, as mais desejadas por seu corpo docente e não apenas por seus dirigentes. A ênfase atribuída ao PICD II e ao PADES (que se dirigem a esses níveis da capacitação docente), até em termos de *espaço* dedicado a esses programas no próprio plano, torna explícita essa tendência.

Promover a realização de cursos de aperfeiçoamento e especialização em co-participação com o DGE 38 através de convênios com outras IES, utilizando-se de esquemas mais flexíveis (parte na agência formadora, parte na própria instituição de origem, com base em plano de estudos elaborado com o professor orientador , realização de estágios em outras instituições).

Durante a vigência desse plano plurianual, em 1981, a Vice-Reitoria Acadêmica criou a Coordenadoria de Pós-Graduação com o intuito de implantar um programa de pós-graduação *lato sensu* em áreas diversificadas do saber, para atender às demandas de capacitação docente da própria instituição e da região. Por outro lado, voltou a fortalecer seu plano de capacitação docente, insistindo em seu planejamento nas respectivas unidades, realizando um conjunto de seminários, objetivando montar um novo plano de capacitação.

Segundo o referido plano (1979-1982), ao término desse PICD (1982), de um total de 203 docentes na área fundamental, ter-se-ia um contingente de 51 mestres e de seis doutores; na área aplicada, de um total de 306 docentes, ter-se-ia um contingente de 50 mestres. Ora, esses valores absolutos de pessoal titulado só se aproximou à realidade quase 10 anos depois (Vide Tabela 1). Não é possível, nesse estudo, examinar todas as razões

(internas e externas) dessa evolução tão lenta, mas sim buscar a configuração das condições para a produção de pesquisa na UPF, em especial no seu período mais recente.

As metas previstas nesse plano, entretanto, segundo os padrões decorrentes da adoção das fórmulas consagradas pela CAPES, através dos próprios formulários, eram profundamente ambiciosas para uma instituição do porte e da concepção de universidade que a UPF consolidava. O período de ampliação de suas instalações físicas estava apenas se iniciando: no campus havia apenas a Faculdade de Agronomia e a Faculdade de Educação. Sua preocupação maior estava em sua consolidação física em termos de espaços-salas-de-aula. A biblioteca ocupou o espaço de algumas salas de aula. Portanto, a própria expansão física tinha um modelo definido, concentrado na atividade de sala de aula. Os laboratórios começaram a ser exigência dos novos cursos, cujo número e diversidade se expandiam rapidamente. Havia tantas solicitações que era prioritário *acomodar* o contingente crescente de alunos em suas respectivas salas e todos com seus respectivos professores. As condições de ensino e aprendizagem, vinculadas à qualificação docente e aos recursos necessários em termos de equipamentos e de materiais, teriam que ficar para mais tarde.

A partir de 1982, os planos institucionais são organizados ano a ano, e a análise particularizada desses evidencia que, gradativamente, as necessidades institucionais vão se ampliando em razão dos novos cursos que se instalam e das novas necessidades que se configuram. As áreas que, inicialmente, tinham prioridade quanto à capacitação *stricto sensu* - educação e ciências agrárias - embora continuem como prioridade reiterada nos planos, são acompanhadas por outras áreas. Isso se evidencia numa análise, ano a ano, com base nas demais prioridades explicitadas nos planos anuais. Veja-se, pois, essa evolução, o que não quer dizer que a Instituição tenha sempre conseguido planejá-la com seqüência e clareza.

Ainda no ano de 1979, além das áreas *vocacionadas* pela Instituição, aparece a saúde como área prioritária. Já no ano de 1981, além das três anteriores, aparece a preocupação com a área de processamento de dados. Em 1982, aparecem áreas aplicadas, como desportos e estudos sociais, e se evidencia a atenção com a de ciências exatas.

No ano de 1983, com a preocupação de implantar uma estrutura de pesquisa na Universidade, capaz de definir-lhe programa prioritário, almejando fortalecer, em nível de mestrado e doutorado, as áreas inicialmente definidas como prioritárias, educação e agrárias, para possível encaminhamento a curso de mestrado, o referido plano chega a mencionar a necessidade de criação de um *fundo* de pesquisa na Instituição. Coerentemente, nesse mesmo plano, enfatizam-se as prioridades para a área das ciências exatas e das ciências humanas, ainda, para a área de engenharia que começa a emergir.

Em 1984, a UPF volta a reorganizar de forma sistemática o planejamento da sua capacitação docente numa perspectiva plurianual, o que lhe permite a projeção para um período mais longo, até 1990, dando ênfase às áreas anteriormente definidas. Esse plano foi montado com maior participação das unidades o que tornou possível uma melhor projeção para a capacitação docente em algumas áreas. Os números revelam que essa intenção se faz sentir lentamente.

Quadro 2 - Número de docentes titulados nas Faculdades de Agronomia, de Educação e de Engenharia e nos Institutos de Ciências Exatas e Geociências, de Ciências Biológicas, de Filosofia e Ciências Humanas e Instituto de Artes da UPF 1979-1994

ANO	TITULAÇÃO DOS DOCENTES NAS UNIDADES													
	FA		FAED		FE		ICEG		ICB		IFCH		IA	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
1979	3	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1980	3	-	3	-	1	-	1	-	2	4	7	2	-	-
1985	10	1	9	-	2	-	6	-	3	4	10	2	-	-
1990	18	1	12	-	7	-	12	-	9	2	10	1	-	-
1993	23	2	14	2	16	1	13	-	10	4	11	1	-	-
1994	24	2	14	2	18	3	13	-	11	4	13	2	-	-

Fonte: Planos e documentos do PICD/UPF; Relatórios de Atividades da FUPF.
(-) dado igual a zero.

A partir de 1985, mesmo que a capacitação docente se concentre nas áreas eleitas como prioritárias, outras da área aplicada, como economia e administração e odontologia, vão emergindo gradativamente, diversificando-se ainda as prioridades nas áreas abarcadas pelos Institutos de Biologia (ecologia

e biologia) e de Filosofia e Ciências Humanas (filosofia, letras, psicologia, história), que também sediam o maior número de cursos na área da educação (licenciaturas).

De 1990 em diante, observando-se os dados apresentados, referentes à evolução da qualificação docente (vide Tab.1), e considerando a continuidade do esforço na capacitação docente e, especialmente, a adoção de uma política de contratação de novos docentes já titulados, verifica-se um *salto* não equilibrado no número de docentes nas duas áreas eleitas como prioritárias no início do PICD institucional, emergindo outras não tão *historicamente* eleitas, mas implantadas como áreas do conhecimento necessárias ao desenvolvimento da própria Universidade.

Quadro 3 - Número de docentes titulados nas Faculdades de Direito, de Economia e Administração, de Educação Física, de Medicina, de Odontologia da UPF 1979-1994

ANO	TITULAÇÃO DOS DOCENTES NAS UNIDADES											
	FD		FEA		FEF		FM		FO		IA	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
1979	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-
1980	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-
1985	-	-	2	-	-	-	3	-	1	-	-	-
1990	1	-	3	-	1	-	3	-	4	-	-	-
1993	2	-	5	1	1	-	3	-	9	-	-	-
1994	1	-	8	1	1	-	4	-	10	-	-	-

Fonte: Planos e documentos do PICD/UPF; Relatórios de Atividades da FUPF.
(-) Dado igual a zero.

O PICD tem sido o programa mais significativo de qualificação docente para a UPF. Nos últimos 5 anos a UPF tem procurado manter a política de qualificação docente e de fortalecimento de seu quadro de Recursos Humanos contratando docentes já qualificados. Desde que foi implantado o PICD na UPF foram encaminhados 137 de seus docentes para cursos de mestrado ou doutorado pelo referido programa. Desses 137 docentes vinculados ao PICD, 9 estão em curso, 65 concluíram seus cursos e estão em atividade na UPF; 5 concluintes saíram da UPF; 10 docentes não concluintes estão na

UPF e os demais não concluintes não estão mais vinculados à UPF. A Universidade de Passo Fundo tem carência de pessoal qualificado em pós-graduação stricto sensu. Esta carência é sentida basicamente nos últimos 5 anos na medida em que se criaram projetos de pesquisa com a estruturação da Vice-Reitoria de Pesquisa e Extensão. ⁽⁴⁾

A evolução da qualificação docente mostra-se realmente lenta e, embora a Instituição venha batalhando para planejar-se a longo prazo, várias são as dificuldades para que seu planejamento se afine com os interesses e as possibilidades de seus recursos humanos.

A própria CAPES, em documento apresentado em reunião nacional com os pró-reitores de pós-graduação no Rio de Janeiro, em 1993, salientava que

...o crescimento da pós-graduação nas universidades se fez, muitas vezes, sem base em uma política de desenvolvimento globalizante, centrado mais em lideranças científicas e iniciativas individualizadas do que em projetos institucionais de médio e longo prazos. A questão fundamental que se coloca, portanto, é a do planejamento institucional que vise fortalecer a capacidade de formação de recursos humanos de alto nível seja para a docência, para a pesquisa ou para o setor público e privado. Esse plano envolve certamente o que as instituições têm de melhor e suas carências face aos seus objetivos, prioridades e potencial (p.5 do referido documento).

Essa colocação, embora se refira aos Centros de Pós-Graduação, serve como referencial para se examinar os Planos de Capacitação das universidades usuárias desses centros. As dificuldades poderão ser até menores em escala, porém, com certeza, serão mais nitidamente sentidas.

De qualquer maneira, a capacitação docente é uma variável básica a ser analisada quando se trata de examinar as condições para a produção e mesmo para o consumo de pesquisa. Porém, como todo processo científico,

⁽⁴⁾ Esses dados estão registrados no Plano Institucional de Capacitação, elaborado pela Coordenação do PICD/UPF em 1993.

sua importância deve ser contextualizada e devem ser explicitados os princípios ou o projeto que dada instituição segue.

Os dados relativos à evolução da titulação do corpo docente (Tab. 1) evidenciam que, partindo de percentuais muito baixos, os valores ainda vêm oscilando em relação ao doutorado (1980-0,9% 1985-0,8%, 1990-1,0%, 1993-1,7%, 1994-2,1%, 1995-2,0%) e vêm subindo, lenta mas progressivamente, em relação ao mestrado (1980-4,1%, 1985-9,2%, 1990-13,8%, 1993- 16,2%, 1994-17,5%, 1995- 19,2%).

Tabela 1 - Evolução da titulação do corpo docente da UPF, por titulação, segundo os anos, no período 1978-1995

ANOS	TITULAÇÃO DOS DOCENTES								TOTAL
	Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado		
	No	%	No	%	No	%	No	%	
1978*	---	---	---	---	18	4,3	4	0,9	413
1980	316	61,5	172	33,5	21	4,1	5	0,9	514
1985	209	39,2	271	50,8	49	9,2	4	0,8	233
1990	185	30,1	339	55,1	85	13,8	6	1,0	615
1993	238	33,5	345	48,6	115	16,2	12	1,7	710
1994	222	33,0	319	47,4	118	17,5	14	2,1	673
1995	232	32,9	324	45,9	136	19,2	14	2,0	706

Fonte: Pesquisa 1980 a 1995 Sistematização UPF; dados de 1978 Relatório da FUPF do respectivo ano. * Apenas foi possível resgatar a informação completa sobre a qualificação docente relativa ao *stricto sensu* dos professores, a partir de uma relação nominal de mestres e doutores, constante no Relatório da Fundação UPF de 1978. Nessa mesma relação constam ainda dois professores como Livre Docentes.
(...) Dado numérico não disponível.

Esses percentuais apontam, claramente, o crescente encaminhamento para uma política institucional mais arrojada em termos de capacitação docente. Cabe perguntar se esta política seria somente da esfera da Universidade ou também da Agência Financiadora.

Em 1990, através de um plano que buscava uma melhora qualitativa nos seus empreendimentos, a UPF deu ênfase à política de qualificação de recursos humanos, de tal forma que, nos anos subseqüentes, o investimento em capacitação docente, tanto em número de professores, como em horas semanais de licença destinadas à capacitação docente cresceu sobremaneira (conf. Quadro 4).

Quadro 4- N° de docentes e n° de horas semanais de licença para a capacitação docente, segundo o período, por unidade acadêmica e área -UPF 1990-1995

Unidade/ Área	N° de Docentes em Licença		Núm. de Horas/Sem.* da Licença	
	2° sem.1990	2° sem.1995	2° sem.1990	2° sem.1995
IFCH 7	8	9	197	228
ICB 2	2	3	17	70
ICEG 1	-	16	-	570
IA 8	-	1	-	40
FAED 7	3	6	50	160
FA 5	1	7	40	248
FM 4	1	1	8	20
FO 4	2	-	29	-
FEA 61	4	8	120	
FEF 4	1	2	30	50
FE 3	-	8	-	228
FD 6	-	5	-	92
Nos Campi	-	-	-	-
Total	19	62	379	1826

Fonte: Pesquisa. (*) SistematizaçãoNo número de horas não estão computadas as horas sem ônus para a UPF, como cedência ou similares.

(-) Dado igual a zero.

Os investimentos em capacitação de pessoal aumentaram em número de docentes e, mais especialmente, em número de horas nos últimos cinco anos. Analisando-se comparativamente os dados no período 1990-1995, verifica-se o grande investimento tanto no número de docentes (226,3%), quanto no número de horas (381,8%).

Esses dados revelam uma faceta não presente nos planos de capacitação anteriores a 1990: a *corrida* dos docentes para a qualificação. Seria ingênuo, no entanto, não considerar a variável salário como um dos fatores motivadores dessa reação junto ao corpo docente. É nesse período que os salários da categoria dos profissionais da educação privada revelam sensível

melhora sobre os anos anteriores, ao menos no Rio Grande do Sul. Mesmo considerando essa como uma variável importante, não se pode, no entanto, deixar de notar uma diferença em direção ao que se poderia denominar *cultura em direção à pesquisa*, o que, em futuro muito próximo, se fará sentir na Instituição, à medida que esses recursos forem a ela retornando com todo um potencial e um estímulo para pesquisa nas mais variadas áreas do conhecimento, aliado à capacidade de desenvolver um ensino vinculado às futuras atividades de pesquisa.

No atual estágio em que se encontram os investimentos em capacitação docente, aflora, de maneira acentuada, a importância de se fortalecerem os laços da Instituição, principalmente através de agilidade e de dinamicidade do setor competente, com seu corpo docente *espalhado* por inúmeros centros do país e mesmo fora dele. Isso redimensiona as possibilidades de intercâmbio, de integração, de estabelecimento de convênios e de parcerias com outras IES, o que torna a UPF uma instituição cada vez mais conhecida nos meios acadêmicos, ao mesmo tempo que lhe permite observar de perto novas experiências e iniciativas de integração com a comunidade.

É importante que se visualize o grande esforço da Instituição em manter, comparativamente a anos anteriores, número tão elevado de docentes, face ao apoio da única agência subsidiadora de bolsas para capacitação docente *stricto sensu* em nível institucional. No ano de 1993, o número de bolsas novas concedidas pela CAPES foi de apenas 12; em 1994 e em 1995, foram concedidas 10 bolsas novas em cada ano.

Embora os dados revelem uma reação bastante positiva no conjunto global da Instituição, esta deve ser melhor analisada num enfoque que contextualize as áreas do conhecimento abrangidas pela UPF.

Examinem-se, como exemplificação, os dados relativos apenas ao ano de 1993 em outra perspectiva:

Quadro 5 - Número de cursos, de alunos, de professores conforme a titulação, o curso que estão realizando e, no total, por área do conhecimento na UPF - 1993

Área*	Nº de cursos	Nº de alunos	Nº DE PROFESSORES COM TITULAÇÃO DE						Nº de prof. em licença pós-grad		Tot. de prof. em ativ. na UPF
			Grad	Esp.	nº - Mestre - %		nº - Drs. - %		M	D	
1	4	690	23	34	14	19,7%	-	-	1	1	71
2	4	266	17	38	11	15,7%	4	5,6%	4	2	70
3	3	458	17	5	16	40,0%	2	5,0%	2	7	40
4	4	1.043	18	11	15	10,4%	-	-	3	1	144
5	1	415	10	8	23	53,5%	2	4,6%	2	2	43
6	4	2.528	77	33	9	7,5%	1	0,8%	1	-	120
7	8	1.048	59	85	25	14,7%	1	0,6%	3	1	170
8	4	459	17	31	2	3,8%	2	3,8%	-	1	52
total	32	6.907	238	345	115	16,2%	12	1,7%	16	15	710

Fonte: Pesquisa. Relatório de Atividades da FUPF- 1993. Sistematização. Legenda: * As áreas do conhecimento que serviram de classificação para esses dados são as recomendadas pelo CNPq: 1- Exatas e da Terra; 2- Biológicas; 3- Engenharias; 4- Saúde; 5- Agrárias; 6- Sociais Aplicadas; 7- Humanas; 8- Letras e Artes.

Esse quadro revela uma grande diversidade de situações acerca da capacitação docente contextualizada nas áreas e pela demanda de cursos e de alunos. Ficam nítidas as disparidades institucionais, o que permite uma melhor identificação face às intenções de expansão, de ênfase, de investimento em qualidade de condições para a pesquisa e para a pós-graduação. A área 5 (agronomia) priorizada para a instalação do mestrado, é a área que se encontra melhor *equipada*, no que se refere à capacitação docente, de toda a UPF, com mais da metade de seus docentes com mestrado, embora deva aumentar o número de doutores (o esforço nesse sentido já se evidencia em 1995, ver Quadro 4). A área 3 (engenharia) é a que se encontra em segundo lugar em condições melhores quanto à proporcionalidade de sua capacitação docente. A área de educação (incluída especificamente na área 7, porém diluída nas áreas 1, 2, 4 e 8), embora tenha sido priorizada em nível de discurso ao longo de diversos planos, ainda está longe de equiparar-se às duas anteriores mesmo considerando o esforço evidente em 1995 (Quadro 4).

Analisando-se pelo ângulo do número de alunos, entretanto, a mais numerosa, a área 6 (ciências sociais aplicadas) apresenta um dos mais baixos

percentuais de capacitação docente (7,5% de mestres e 0,8% de doutores). Esse dado representa um alerta muito sério, exigindo um investimento em capacitação docente urgente e arrojado, embora o Quadro 4 já retrate a reação nessa área. Outra área que merece atenção, tendo-se por base o mesmo critério e o de número de alunos, é a área 4 (da saúde).

O planejamento institucional em qualquer uma dessas áreas, porém, não poderá ser centralizado; ele, necessariamente, precisa desenvolver-se participativamente, num processo orgânico e dinâmico estabelecido entre o setor competente e os envolvidos em cada área. Seria recomendável que se organizasse um plano especial, que poderia constituir-se de planos *setoriais*, para buscar-se financiamento junto às agências específicas e a outros organismos, talvez envolvendo associações e, mesmo, entidades públicas ou privadas da comunidade local e regional.

Quadro 6 - Número de licenças de docentes para cursar pós-graduação stricto sensu, segundo os anos, por área do conhecimento - UPF 1990-1995

CURSO	ÁREA	NÚMERO DE LICENÇAS			
		1990	1993	1994	1995
	1	0	1	10	8
LICENÇA	2	2	4	3	1
	3	0	2	2	0
	4	3	3	3	1
PARA	5	0	2	2	1
	6	1	1	0	2
	7	8	3	6	6
MESTRADO	8	1	0	0	2
SUBTOTAL		15	16	26	21
	1	0	1	8	8
LICENÇA	2	0	2	3	2
	3	0	7	8	8
PARA	4	0	1	1	2
	5	2	2	5	6
DOUTO. E	6	0	0	6	8
	7	1	1	4	8
PÓS-DOUT.	8	1	1	0	0
SUBTOTAL		4	15	35	42
TOTAL GER.		19	31	61	63

Fonte: Pesquisa. Sistematização.

Considerando-se o número de docentes que a Instituição abriga, que a região como um todo comporta e o potencial de pessoal titulado, especialmente em nível de doutorado (evidenciado no Quadro 6), a curto e médio prazo, é recomendável que a própria Instituição desenvolva um programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação, com ênfase à formação de docentes, com uma das linhas de pesquisa direcionada ao ensino superior, sem descuidar, entretanto, da continuidade de seu programa de pós-graduação *lato sensu*. O importante é que tais cursos representem um processo continuado de capacitação docente, oportunizando-se um salto qualitativo especialmente na formação de docentes conscientes da importância de uma educação permanente no enfrentamento dos impasses da educação local, nacional e regional, em qualquer nível de ensino na contemporaneidade.

Esse estudo revela uma face diferenciada da realidade no interior da Instituição, e ainda problemática, porém muito desafiadora, demonstrando que o planejamento da capacitação docente numa perspectiva institucional requer um procedimento científico, embasado verdadeiramente em pesquisa institucional e não apenas em levantamentos. Os diagnósticos devem retratar a vida da Instituição e devem ser examinados em sua correlação com o papel que a universidade deve assumir no presente e projetar-se para seu futuro, considerando as relações com o contexto local e regional em que se insere. De nada vale explicitarem-se *prioridades* localizadas apenas porque o número de docentes titulados é reduzido. Torna-se imprescindível justificar as escolhas prioritárias com base em perspectivas institucionais motivadas por necessidades e problemas sociais.

2 Os reflexos das políticas da CAPES na UPF

O segundo ponto a ser destacado focaliza a temática, interpretando, com base na Instituição, a política da CAPES. Até 1980, a relação da CAPES com as IES "... fundava-se na qualidade dos planos institucionais que tinham por objetivo elevar o nível dos docentes e ampliar a capacidade de formação de recursos humanos de nível superior" (Reunião Nacional da CAPES, RJ 1993). Com a acelerada expansão dos programas de pós-graduação, nas mais diversas áreas, concentrando-se maciçamente nas universidades públicas, a CAPES mobilizou-se e *absorveu-se* nessa importante estratégia para o país, trazendo, por outro lado, prejuízos aos propósitos do PICD naquelas IES não

executoras de programas de pós-graduação *stricto sensu*. No caso específico da UPF, verifica-se que, de um número inicial elevado de bolsas concedidas à Instituição em 1978 (23 bolsas novas), chegou-se, em 1980, a cinco; em 1985, a quatro; em 1990, a duas. Em 1993, a UPF, após grande defasagem, teve aumentado para 12 o número de bolsas novas concedidas ao seu PICD.

MARTINS, em análise dos PICDT de universidades para 1994, afirma ser realmente difícil identificar programas de capacitação docente que respondam a objetivos institucionais.⁽⁵⁾ Para ele, a linha de apoio institucional, centrada em programas de desenvolvimento de cada universidade, caracterizou um significativo e importante período de ação da CAPES nos anos 70. Ao instituir conjuntamente o acesso às bolsas do PICD e às da demanda social, montou um esquema intercomplementar. No entanto, no ano de 1982 e desde então até 1992 (ano do último dado analisado), no que se refere ao mestrado, o número de bolsas pela demanda social é muito superior aos do PICD. Segundo a mesma fonte, nos anos 90, o número de bolsas do PICD passou a representar apenas 25% do total de bolsas concedidas pela CAPES no país. Apenas em relação às bolsas para doutorado, a situação parece evidenciar a correspondência com a intencionalidade de fortalecimento institucional. Em muitos casos, tornou-se mais fácil obter bolsas nos Centros de Pós-Graduação pela Demanda Social do que pelo próprio PICD da instituição de origem, o que, de certa forma, repercute na vida das instituições. Embora a CAPES continue a ser o principal veículo para a capacitação docente, sua priorização na atenção aos centros de pós-graduação tem reflexos diferentes no outro lado: o das IES que enviam seus docentes aos respectivos centros.⁽⁶⁾

⁽⁵⁾ Ricardo Chaves de Rezende Martins, da UnB e Assessor Legislativo da Câmara dos Deputados, elaborou um interessante estudo de circulação interna sobre A Capacitação de Docentes no Sistema Universitário Brasileiro: políticas, estratégias, problemas e resultados, que *iluminam* a problemática da capacitação no conjunto das IES mas, em especial, nas particulares. Toma-se a liberdade de usar suas afirmações retiradas de documento ainda mimeografado, aguardando-se sua publicação para poder referendá-lo adequadamente.

⁽⁶⁾ A própria autora do presente estudo enfrentou, no início de 1994, essa dificuldade, acabando por sair do PICD da UPF para participar como bolsista do CNPq junto ao CPPE/UFRGS. É verdade que os critérios que restringiam sua participação referiam-se ao tempo restante de carreira docente, mas, mesmo após a comprovação com documentação à CAPES, não houve reconsideração. Para o bolsista em si, tal situação não faz diferença. Mas, para as *amarras* de um plano institucional bem estruturado, isso representa uma

Não se pode omitir que, ao longo desses anos, não tem sido fácil para as universidades elaborar programas de capacitação docente que respondam a objetivos verdadeiramente *institucionais*. O que levou a UPF, nesses últimos quatro anos, a priorizar concretamente a capacitação docente, em especial em nível de doutorado (Quadros 4, 5 e 6)? Os dados evidenciam que decisões foram tomadas nos últimos anos em nível institucional, entretanto cabe ainda melhorar o seu relacionamento com a CAPES e com os outros órgãos que apoiam a capacitação docente, como CNPq, FINEP, FAPERGS, para manter em patamares elevados, mas sustentáveis, o peso da qualificação de seu pessoal docente.

Nas últimas décadas, o número de doutores permanece bastante reduzido, apesar do esforço permanente no conjunto das universidades brasileiras, não sendo essa realidade apenas *privilegio* das instituições privadas, embora a situação nas instituições públicas (federais, estaduais e municipais) seja consideravelmente melhor. Pelo levantamento de TRAMONTIN (1992), apenas 13,43% do quadro total de docentes possuía doutorado; destes, 88,79% atuava em universidades públicas e somente 11,21% deles nas particulares. Tais dados retratam a realidade e a gravidade da situação. Referindo-se ao Rio Grande do Sul, MAGDALENA e ROSSATO (1992) aludem à *desqualificação docente*, por ser o percentual de doutores (incluídos os livre-docentes), em 1990, apenas de 8,26%.

A diferença entre as instituições públicas e as privadas em termos de capacitação docente tem várias razões. Uma delas relaciona-se ao fato de que muitas das instituições particulares são mais jovens, com menor tradição de qualificação de seu corpo docente; outra razão reside no fato de, conseqüentemente, serem as instituições públicas as que mais desenvolveram os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, as universidades privadas do país, pela pouquíssima tradição de fontes alternativas de recursos financeiros, não vêm conseguindo manter em níveis continuamente elevados os investimentos em capacitação docente, frente, especialmente, à instabilidade econômica do país. MARTINS (1994) expressa a inconformidade com o cancelamento do Estado ao surgimento de novas instituições universitárias e, ao mesmo tempo,

possível insegurança, não em relação ao compromisso com a instituição de origem, que continua o mesmo, mas em relação às garantias de atendimento a futuros pedidos.

com a não-definição de políticas concretas para sua consolidação, cobrando-lhes mais tarde a falta de qualidade ou deficiências previamente visualizadas.

Para mudar essa situação, muitos e constantes recursos deverão ser canalizados. Cabe, nesse momento, analisar a realidade do Sistema do Ensino Superior Brasileiro, considerando que, em 1991, mais de 60 % das matrículas no ensino superior concentravam-se nas IES particulares (SCHWARTZMAN, 1994)⁽⁷⁾. Como os dados não devem ter se alterado nesse curto período, continuam sendo fundamentais, para melhorar a qualidade do ensino e as condições da pesquisa no Sistema do Ensino Superior Brasileiro em seu conjunto, os investimentos em capacitação docente. Face à situação econômica do país e às condições das IES, de que fontes alternativas poderão dispor as instituições privadas para manter, em níveis constantemente elevados, os investimentos em capacitação docente?

3 Encaminhando algumas conclusões

Realmente, para ter uma visão mais ampla das condições para produção e consumo de pesquisa no Brasil, nas diferentes unidades da Federação e nas próprias instituições, não se pode prescindir da análise oriunda dos PICD nas diferentes instituições. No presente estudo, a análise focalizou o PICD da UPF, sua instalação, suas motivações, seu comportamento, sua demanda, seus desdobramentos, seus percalços, seus avanços e a situação atual. Enfatiza-se que foi com o intuito de analisar mais detalhadamente essa rede circunstancial de condicionamentos institucionais, situando-os no contexto mais global do ensino superior brasileiro, para visualizar novas possibilidades de aperfeiçoamento do pessoal docente em instituições da natureza e do porte da UPF, que se organizou essa proposta de estudos.

A capacitação docente só assume sua verdadeira função se estiver situada no conjunto das intenções institucionais maiores, não como determinante, mas como condicionante. Em outras palavras: a capacitação docente não pode ela mesma projetar-se e definir sua política de expansão. Na

⁽⁷⁾ Em 1991 (MEC, apud SCHWARTZMAN), havia no Brasil 1,56 milhão de estudantes de graduação. Desses, 20% estudavam em IES federais, 13% em estaduais, 5% em municipais e 61% estudavam nas IES particulares.

verdade, a decisão de seus rumos deverá se inserir no contexto mais amplo do todo da vida institucional. Em vários momentos, mais no início da vida da UPF, o planejamento da capacitação docente representou um dos únicos planos institucionais. Saber por que é importante a capacitação docente na vida institucional requer que a própria Instituição tenha claro que concepção de universidade ela busca concretizar, a fim de desempenhar o seu papel na comunidade local, regional, na vida do país e no contexto latino-americano em que se insere.

Não será demais salientar o porquê da importância da análise da característica *institucionalização* no programa de capacitação docente. Entende-se capacitação docente como sinônimo de participação no *projeto institucional*; ela é a forjadora de condições para o assumir das funções sociais de dada instituição em seu contexto regional. A capacitação docente é uma forma planejada de a instituição prover-se de recursos humanos e não apenas de recursos físicos e materiais, para atender às demandas e às solicitações das comunidades das regiões em que ela se insere. Nesse sentido, cabe às instituições planejarem de forma contínua e participativa tanto a qualificação dos seus próprios docentes quanto a possibilidade de aproveitamento de jovens, ex-alunos seus, ou de instituições congêneres, como recém-graduados. Estes, então, também inseridos num projeto político-pedagógico, podem conjugar seus interesses individuais com uma proposta mais coletiva, garantindo a continuidade das ações da instituição. Porém, cabe repetir a questão anteriormente proposta: de quem será a competência para assegurar esse empenho? Forçosamente, esse intento precisará de respaldo financeiro alheio à instituição, isto é, em especial dos organismos financiadores.

Quando a instituição consegue definir o que precisa para alcançar sua proposta político-pedagógica, também consegue definir com mais precisão o *perfil* desejado para sua capacitação docente, e mais: quando ela explicita seu interesse e seu compromisso com a produção e a socialização do saber, mais claras se tornam as metas a serem perseguidas na capacitação docente.

Outra ênfase a ser dada refere-se à natureza da capacitação docente: ela não pode ser entendida como mero treinamento, mas como um processo permanente de formação docente, como um processo de educação permanente, continuada, cumulativa, no qual a realização da dissertação e da tese nada

mais são do que momentos específicos de maior concentração e produção e em que o fluxo da graduação para a pós-graduação, na contemporaneidade, deve ser contínuo, assim como contínuos são os processos de desenvolvimento do conhecimento. BROVETTO chama a atenção para o desafio do tempo presente, quando a educação superior passa a ser uma tarefa permanente, capaz de formar para o desconhecido.

Fazer mestrado ou doutorado pode, muitas vezes, representar simplesmente chegar ao *topo* da carreira. Se o atual Estatuto do Professor da UPF não for revisado numa perspectiva de educação permanente ao longo da carreira docente, em curto tempo, poderá se estabelecer nova estagnação, mesmo que em patamares mais elevados de qualificação docente; nada mais será necessário, ao menos institucionalmente, para galgar a posição de *titular*, deixando-se apenas ao desejo ou à força de vontade do próprio professor a continuidade de seu aperfeiçoamento. É importante que a Instituição pense formas de realizar a qualificação para titular, com defesa de tese, ou apresentação de trabalhos embasados em estudos, atividades de extensão ou em resultados de pesquisas.

É também indispensável que se questione: Qual o grau de responsabilidade desse professor com sua própria formação e atualização permanente? Qual a consciência e disposição que ele revela sobre seu papel como agente de produção e de socialização de conhecimentos? Será somente pela cobrança que o professor buscará seu crescimento teórico e intelectual? Será que só pesquisará enquanto esta fizer parte do requisito para uma titulação oficialmente reconhecida e, uma vez obtida, contentar-se-á com a atitude de ser repassador do que conseguiu aprender?

Discussões em torno dessas questões devem permear o cotidiano da Universidade e, em especial, da Associação de Professores. A filiação e a participação do professor universitário, das associações de docentes e de pesquisadores é de fundamental importância para o estímulo à busca constante de crescimento teórico e profissional. O diálogo com seus pares, concretizando um "agir comunicativo" (tão defendido por HABERMAS), permitirá um novo redimensionamento para o mundo da pesquisa *vivido* nas universidades.

A questão da capacitação docente, numa perspectiva de formação continuada do professor, chama ao estudo outras questões intimamente a ela relacionadas: não apenas a questão da carreira docente, mas também a do pessoal especializado, dos funcionários, dos técnicos de nível superior, aliada ao regime de trabalho do professor-funcionário. No presente estudo, não se pretendeu fazer uma análise da qualificação de funcionários, do pessoal técnico, entretanto os dados (vide Quadro 1) revelam que, pela evolução numérica, sua qualificação em nível de *stricto sensu* torna-se muito importante para uma universidade que se prepara para se conectar a redes regionais e internacionais de informação.

As possibilidades de qualificação para esse pessoal também precisam ser analisadas em profundidade. O funcionário, o técnico de uma instituição universitária, precisa sentir-se diretamente comprometido e com possibilidades de participação na melhoria qualitativa institucional.

Nessas circunstâncias, evidencia-se a necessidade de se estabelecer as devidas vinculações entre o projeto institucional, em que as políticas administrativas, acadêmicas e de pesquisa se articulem face às respostas que a instituição se compromete a assumir, às políticas de pessoal. É fundamental que a capacitação e a carreira docente se conjuguem como elementos de garantia daquelas. *As últimas consequências do PICD e do PICDT devem levar a uma melhor possibilidade de as instituições universitárias cumprirem seu papel social nas comunidades em que se inserem.*

Hoje, face às características típicas do pós-moderno, do contemporâneo, o PICD requer um novo dimensionamento de suas estratégias para continuar atendendo às suas pretensões. A revolução científico-técnica impõe o convívio com realidades conflitantes: as crescentes especializações, o distanciamento social, a fragmentação excessiva do conhecimento, a informatização da sociedade, o avanço das propostas neoliberais, a globalização da economia, as profundas modificações nas relações entre trabalho-capital e trabalho-emprego, a consciência da multiculturalidade, as discrepâncias sociais e o crescente aumento da pobreza, a agudeza da crise global do meio ambiente.... Todos esses, e inúmeros outros não mencionados, são fatores que exigem novas modalidades de atualização e de construção do conhecimentos em áreas afins.

Intercâmbio interinstitucional, cooperação, consórcios, colaboração entre universidades, doutorado-sanduíche, estabelecimento de redes de estudos, visitas de estudos e estágios que oportunizem convívio com outras realidades, estímulo à formação de grupos interdisciplinares para a pesquisa em temas de interesse e de necessidades comuns e à realização de encontros para discussão e aprofundamento de assuntos de interesse entre pares de diferentes instituições, à organização de cursos de mestrado e de doutorado em parceria, são algumas das possíveis modalidades a serem enfatizadas para novos planos de capacitação com vistas ao incremento da pesquisa na Instituição. A assessoria de professores-pesquisadores aposentados, com farta experiência e com possibilidades de assumir agendas não tão fechadas quanto a de professores em desempenho normal, aliada à contribuição de professores-visitantes de instituições do país, do Cone Sul, da América Latina, da América do Norte, da América Central e do Caribe, e de outros continentes, articuladas com necessidades de outras universidades próximas, são algumas das possibilidades de carreamento de novos recursos humanos para alimentar esse incremento. Essas sugestões podem ser propostas na consecução de novos PICDT na UPF e em instituições do seu porte e natureza, desde que sustentadas em políticas institucionais e pela busca de cooperação junto a organismos nacionais e internacionais (ainda pouco utilizados), privados e públicos, mas, especialmente, com o apoio financeiro da CAPES, do CNPq e da FAPERGS.

Abstract

The present study intends to rebuild, based predominantly on the Institutional Plans of Teaching Capacitation from 1978 to 1994, on the Activity Reports (1980, 1985, 1993, 1993 and 1994) and on data collected from the sector of Systematization of UPF (University of Passo Fundo), the main policies, guidances and actions undertaken and/or defined in the speeches of the mentioned Plans in terms of teaching capacitation. The actions are analyzed in the contour of the relationships between the institution and CAPES (the organ which is responsible for the coordination and improvement of college personnel linked to the Ministry of Education and Culture of the Federal Government in Brasília) resulting from the policies of capacitation of human resources and from science and technology in force in the country during this period. The study points out the need for new institutional dimensions and suggests possibilities to the financing agencies.

Referências bibliográficas

- BAETA NEVES, Clarissa Eckert. Ensino superior no rio Grande do Sul: interiorização e modelos regionais. In: MOROSINI, M. & LEITE, D. (org.) *Universidade e Integração no Cone Sul*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1992. p.95-112.
- BROVETTO, Jorge. *Formar para lo desconocido: apuntes para la teoria y practica de un modelo universitario en construccion*. Uruguai: Universidad de la Republica. [1994].
- FOPROP. Pesquisa e pós-Graduação: Boletim Informativo do Fórum Nacional de Pró-Reitores, Florianópolis, UFSC, a.1, n.1, fev. 1995.
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai Franco. A universidade e a regionalização : questões candentes. In; MOROSINI, M. (org.) *Universidade no MERCOSUL*. São Paulo: Cortez, 1994. p.200-217.
- _____. Universidade para quê ? O resgate das faces iluminadas. *RBAE*, Brasília, v.7, n.1 e 2, p. 28-40, jan./dez. 1991.
- MAGDALENA, Beatriz Corso e ROSSATO, Ricardo. A Desqualificação Docente: uma fase da crise do ensino superior no RS. *Educação Brasileira*, Brasília, a. 14, n.28, p. 49-63, 1 sem. 1992.
- MEC/DAU/CAPES. *Programa Institucional de Capacitação de Docentes: manual de normas*. Brasília: MEC/DAU/CAPES, 1976.
- OLIVEN, Arabela Campos. *A paroquialização do Ensino Superior: Classe Média e Sistema Educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- _____. Arquipélago de competência: universidades brasileiras na década de 90. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.86, p. 75-78, ago.1993.
- TRAMONTIN, Raulino. Índice de qualificação do corpo docente das universidades brasileiras. *Relatório Interno* do IPEA, CPS n. 04/92, out. 1992.25p.
- SCHWARTZMAN, Simon. O Futuro da Educação Superior no Brasil. In: PAIVA, V. e WARDE, M.J. (orgs.) *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas, SP: Papyrus, 1994. p. 143-179.
- UPF. *Planos do PICD/UPF 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994*. Passo Fundo: PICD/UPF.
- _____. *Relatórios de Atividades 1968, 1978, 1980, 1985, 1990, 1993, 1994*. Passo Fundo: FUPF.