

O ENSINO SUPERIOR, UM NOVO CAMPO DE PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: BALANÇO E NOVOS DESAFIOS¹

Silvio Sánchez Gamboa *

Resumo A preocupação crescente com a formação dos docentes que atuam no ensino superior, os diagnósticos sobre a qualidade do ensino e as exigências da nova NLDB têm gerado entre os pesquisadores da educação um maior interesse pela problemática do Ensino Superior. Esse novo quadro exige um balanço da Pós-graduação em Ensino Superior, a superação do atual modelo de cursos de especialização e a redefinição dos novos cursos de Mestrado, voltados para a produção da pesquisa na área. Novos desafios são apontados, dentre eles a superação das indefinições epistemológicas dos conceitos básicos do ensino, a diferenciação estrutural com relação aos cursos *lato sensu* e a definição clara das linhas de pesquisa que nortearão sua produção.

Palavras-chave Ensino superior; pós-graduação em ensino superior; pesquisa em ensino superior; balanço da pesquisa em ensino superior.

Abstract The growing concern with the training of teachers who teach in higher education, the diagnosis about the quality of teaching and the requirements of the new Law of Directives and Bases have generated among educational research a greater interest about the problems of higher education. This new framework requires an assessment of graduate education in higher education, the overcoming of the present model of courses of specialization and the redefinition of new master's degree courses which emphasize the production of research in the area. New challenges are appointed, among them the overcoming of epistemological indefinitions of the basic concepts of teaching, the structural differentiation with relation to *lato sensu* courses and the clear definition of topics of research which will guide its production.

Descriptors: Higher education; graduate studies in higher education; research in higher education; assessment of research in higher education.

Introdução

A preocupação crescente com a formação dos docentes que atuam no ensino superior e os diagnósticos sobre a qualidade do ensino ministrado nas universidades e nas escolas isoladas, questionado, dentre outros motivos, pela baixa titulação acadêmica dos docentes e seu deficiente preparo didático-pedagógico tem gerado entre os pesquisadores da educação um maior interesse pela problemática do ensino superior.

Como resposta a essa problemática tem surgido uma proliferação de cursos de especialização em metodologia do ensino superior, algumas disciplinas esporádicas e algumas dissertações e teses isoladas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. A

pesquisa sobre a problemática do ensino superior não foi objeto de nenhum curso de mestrado ou doutorado nas duas últimas décadas (70 e 80), embora alguns grupos de pesquisa como o Núcleo de pesquisa do Ensino Superior (NUPES) da Universidade de São Paulo (USP) e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Superior (GEPES) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o Curso de Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Grupo de Estudos sobre Universidade da Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRS) tenham organizado algumas análises em torno da questão.

A expectativa em relação a Nova Lei de

* Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP e da PUCCAMP

Diretrizes e Bases da Educação que tramita no Congresso Nacional e que prevê exigências de titulação e dedicação dos professores que atuam no ensino superior tem motivado a procura de cursos de ensino superior que atendam não apenas a capacitação docente (no nível da especialização), mas que ofereçam um aprofundamento maior no estudo da problemática da universidade, focalizando-a como novo objeto de pesquisas sistemáticas e transformando-a em alvo de análises especializadas na rede de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A partir das anteriores referências, este trabalho pretende apresentar alguns resultados de um balanço da pós-graduação em ensino superior, identificando alguns dos problemas dos cursos de especialização, relacionados com sua orientação tecnicista e dos novos cursos de mestrado, especificamente os relacionados com a "síndrome da reprodução" do modelo *lato sensu* (cursos de especialização e aperfeiçoamento) e do modelo de formação docente das licenciaturas e do magistério.

Os cursos de aperfeiçoamento e especialização voltados para a rápida capacitação docente e o aprimoramento das tecnologias do ensino não tiveram como objetivo a pesquisa sobre a problemática da educação superior e dos processos de ensino desenvolvidos nas instituições nesse nível acadêmico. Nesse sentido, um primeiro levantamento da problemática atual dos cursos dedicados ao Ensino Superior podemos apontar alguns desafios, relacionados, principalmente, com a superação do tecnicismo e da "síndrome de reprodução".

Particularmente, os desafios para os novos cursos de mestrado centralizados na pesquisa consistem em: a) definir sua especificidade, explicitando sua opção pela pesquisa sobre a problemática do Ensino Superior, suas inter-relações com os outros níveis de ensino e com a problemática geral

da educação; b) esclarecer as diferenças estruturais entre os cursos de especialização e as formas de trabalhar os conteúdos específicos da formação docente nos cursos de magistério e de licenciatura; c) definir, sustentar, organizar e desenvolver as linhas de pesquisa que asseguram o avanço do conhecimento na área; d) adotar estratégias para superar os conflitos gerados pela indefinição epistemológica do novo campo de estudo, imerso no terreno movediço dos paradigmas do ensino e das didáticas especiais.

Na seqüência, explicitamos a problemática que gera o crescente interesse dos pesquisadores pelo Ensino Superior, a partir do que têm sentido os desafios para os novos cursos de pós-graduação e centros de pesquisa. Esses desafios serão apresentados na segunda parte deste texto. Na terceira parte, exemplificaremos algumas formas como esses desafios vêm sendo assumidos e finalmente apontaremos alguns interrogantes que se desdobram desses desafios assumidos.

A problemática.

As instituições de ensino superior brasileiras têm apresentado ao longo da história uma série de limitações e problemas que as têm impedido de corresponder satisfatoriamente aos importantes compromissos que lhes competem diante de nossa sociedade. Nos dias atuais essa situação parece ter se agravado, devido principalmente à política educacional adotada nas últimas décadas. Particularmente, em relação ao ensino superior, essa política apoiou-se em princípios que implicaram a redução dos investimentos na área da educação pública e a expansão desse nível pelo processo da privatização. A adoção dessa estratégia acabou por ocasionar um crescimento desordenado que, mesmo atenuando em parte os problemas quantitativos gerados

pelo aumento da demanda, contribuiu para que os problemas de natureza qualitativa ganhassem maior intensidade e se apresentassem de forma marcante no cenário de nossas instituições desse nível de ensino.

Recente avaliação, elaborada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) sobre a situação do ensino superior brasileiro no final da última década, põe em evidência a grande diversidade existente nesse sistema, quando se utilizam critérios qualitativos para analisá-lo. As referências são bastante negativas quando se questiona a Universidade e o conjunto das instituições isoladas de ensino superior em relação ao seu desempenho na área da pesquisa e do ensino. Afirma-se que,

a par da baixa produtividade, o que caracteriza o ensino superior brasileiro é a grande heterogeneidade de seus serviços. O ensino majoritário de massa ofertado pela iniciativa privada, com uma infra-estrutura frágil e corpo docente menos qualificado, convive com ilhas de excelência no ensino e na pesquisa, representadas principalmente por instituições oficiais (p. 7).

A diversidade qualitativa manifesta-se também com relação à distribuição das oportunidades educacionais nesse nível de ensino, pois

o acesso a instituições qualificadas e de excelência é exíguo em relação à demanda. Nesse contexto é que surge outra marcante característica do ensino superior: apenas 25 a 30% do alunado têm acesso ao ensino gratuito. A grande massa paga mensalidade pela aquisição de um serviço que garante menor qualidade, mas oferece um diploma de validade nacional. Equidade de oportunidade, democratização de oferta e outros apelativos permanecem como atrativos do discurso, mas na realidade, a distribuição espacial da oferta pública e particular de qualidade é restrita aos grandes núcleos urbanos (p.7)

As diferenças qualitativas existentes no sistema aparecem também quando se analisa a situação do conjunto de professores que

atuam no magistério superior. Ainda, segundo o referido relatório, "para atender 1.377 mil alunos matriculados nas Universidades e Escolas Isoladas do país, públicas e particulares, o quadro docente total era constituído de 121.228 professores dos quais apenas 12,7% possuem a formação de doutor; 21,2% a de mestres e 66,2% têm apenas curso de especialização ou graduação" (p.14). Considerando-se que a grande maioria dos professores qualificados concentra-se nas instituições públicas federais e estaduais, pode-se verificar a grande discrepância existente no sistema em termos de qualificação docente. Todavia, considere-se que uma avaliação da produção institucional desses diferentes universos demandaria mecanismos avaliativos diferenciados

Um dos aspectos que tem merecido a atenção daqueles que se preocupam com a questão da qualidade de nosso sistema de ensino superior relaciona-se com a prática pedagógica. Como se sabe, a qualidade do ensino oferecido ao longo do processo educacional tem sido amplamente questionada. Se o fenômeno aparece de forma mais evidente nos níveis fundamental e médio, atinge também diretamente os cursos superiores, embora de maneira um tanto simulada. Nesse caso, as queixas vêm de diversas direções: alunos insatisfeitos com o ensino que lhes é ministrado - "de má qualidade", "desintegrado", "distante da realidade", etc. - e professores muitas vezes desestimulados a atuar junto a uma clientela que lhes parece cada vez mais deficiente em termos de aptidão para os estudos e a aprendizagem - "não sabem pensar", "não têm informações básicas", "massificados pelos cursinhos" etc. O nível de insatisfação é bastante alto e as reclamações que se fazem de lado a lado não parecem ter levado, até o presente momento, ao nível de mudança que seria desejável. As conseqüências dessa situação são as mais diversas, refletindo-se negativamente sobre

a formação dos próprios alunos e trazendo incalculáveis prejuízos para toda a sociedade.

As críticas ao ensino ministrado em nossas instituições de nível superior, por vezes radicais, sugerem a necessidade de superar a situação ora vigente. No entanto, as soluções apresentadas, em grande parte, têm se revelado ineficazes, possivelmente devido à grande complexidade da situação e à natureza dos inúmeros determinantes políticos, econômicos e sócio-culturais por ela responsáveis. Uma das alternativas que podem ser propostas para a resolução desse problema fundamenta-se numa perspectiva pedagógica e no reconhecimento de que o professor é um importante elemento nessa situação. Assim sendo, uma política que tenha por objetivos a melhoria da qualidade das instituições educacionais, sem desconhecer a vinculação estrutural de seus problemas, privilegiará a capacitação do professor.

Todo esforço orientado para essa qualificação é, portanto, necessário, devendo-se constituir um importante elemento para enfrentar e superar o atual quadro de "crise da qualidade do ensino". De fato, a falta de preparo na área da educação apresentada pela maioria dos professores, recrutados e selecionados por critérios que prescindem de exigências didático-pedagógicas, acaba por se refletir na qualidade do trabalho docente desenvolvido nas escolas de nível superior.

O Estado de São Paulo oferece alguns dados sugestivos a respeito. De um lado cabe destacar as Instituições Particulares e Municipais de Ensino Superior, nas quais apenas 6,3% e 5,0% dos docentes têm titulação acadêmica - Mestre e Doutor - configurando-se um quadro nada promissor em termos de pesquisa e provavelmente aquém do desejável em termos de ensino e extensão. De outro lado, têm-se as Universidades Públicas e Institutos Estaduais e Federais com mais de 2/3 de

seus docentes com titulação e com cerca de 4/5 em regime de dedicação integral à vida acadêmica, mas cujos resultados, em termos de ensino, não têm correspondido às expectativas. A título de exemplo, basta lembrar que numa dessas Instituições, conceituada em todo o país pelo seu elevado padrão de ensino e pesquisa, com mais de 2/3 de seus professores apresentando no mínimo o grau de doutorado, a taxa de evasão tem oscilado entre 19,7% e 29,6% ao longo dos últimos 21 anos. O fato de mais de 1/3 do total de evasão registrado concentrar-se no primeiro ano de seus cursos configura um quadro de fortes perdas de investimentos públicos ao lado de elevado nível de frustração por parte da população que procura os cursos universitários. Em uma das unidades dessa mesma Instituição, com o maior índice de docentes titulados (100% deles têm, no mínimo, o nível de doutorado) os estudantes que concluem a graduação no tempo previsto correspondem a apenas pouco mais de 1/10 dos ingressantes. Exemplos como esses, carregados de grandes contradições, reforçam a necessidade de se estudar em profundidade o ensino superior.

É legítimo esperar-se muito do ensino superior num país carente como o nosso, em que apenas 10% da população têm acesso a esse nível de escolaridade. É legítimo reivindicar-se das Instituições de Ensino Superior os resultados para a sociedade daquilo que elas se propõem realizar e que necessariamente implicam vultosos gastos financiados predominantemente pelo poder público ou pelas mensalidades dos estudantes nelas matriculados.

Convém lembrar, a propósito, que, dos 2/5 de 120.000 docentes aproximadamente que se dedicam ao ensino superior no país, 1/5 encontra-se em Instituições Particulares Isoladas, onde se registra grande predomínio de "professores-horistas", gerando condições de ensino e pesquisa que, via de regra, deixam muito a desejar.

Esses dados e informações não sugerem a pretensão de se resolver o problema do ensino superior brasileiro ou do Estado de São Paulo e nem mesmo da meso-região de Campinas-Ribeirão Preto, notadamente privilegiada em termos nacionais, no que se refere às condições sócio-econômicas e culturais nela vigentes.

Pretende-se apenas enfatizar a idéia de que é urgente estudar-se em profundidade a questão do ensino superior, assegurando-se condições para que significativas contribuições possam emergir, direcionadas à solução dos graves problemas apontados. Se, por um lado, urge capacitar pedagogicamente essa população - docentes do ensino superior - por outro lado, é necessário deixar claro que a mera capacitação pedagógica desse pessoal, mediante cursos de treinamento, aperfeiçoamento ou especialização, de modo algum resolverá a problemática aqui apresentada. Os resultados pouco expressivos de dezenas de cursos de Especialização em Metodologia do Ensino Superior ministrados no país nos últimos anos vêm comprovar esse fato.

Os desafios

Os atuais centros de pesquisa e os novos cursos de Pós-Graduação, dentre os quais se situa o programa de Mestrado em Ensino Superior da PUCCAMP, mais outros quatro novos cursos devem estar voltados para esse cenário, e devem partir de um contexto sócio-cultural mais amplo que tão bem caracteriza o momento atual da realidade brasileira.

A opção pela área problemática do Ensino Superior não significa, no entanto, que se pretenda ignorar a realidade educacional brasileira mais ampla, por cujos problemas o ensino superior é, em parte, responsável, ao mesmo tempo em que se vê por eles afetado. Assim, por exemplo, se, de

um lado, a precária formação dos professores para o 1º e o 2º Graus é em parte conseqüência da degradação dos cursos de formação de professores oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, por outro lado, a preparação aquém do desejável dos ingressantes nos cursos de graduação vem gerando sérios entraves para a realização de um ensino de boa qualidade. Assim, esses programas, tendo como núcleo de pesquisa o Ensino Superior, devem considerar as relações entre Universidade e Ensino Fundamental e Médio, pelo seu nexos estrutural, tendo sempre como referência a problemática geral da educação brasileira.

As primeiras tentativas de implementar cursos de pós-graduação *stricto sensu* padeceram da "síndrome de reprodução" dos cursos de especialização em Metodologia do Ensino Superior, dada a proliferação dos mesmos e as exigências de uma clientela de profissionais de diversas áreas que, cientes de suas carências didático-pedagógicas, buscaram nos cursos de pós-graduação, formas de remediar os problemas relativos à baixa qualidade do ensino superior, acrescentando a essa busca o interesse por maior titulação, oferecida pelo grau de mestre. Esses profissionais continuam buscando, principalmente, novas tecnologias para o trabalho em sala de aula, novas formas de avaliação e, em menor quantidade, procuram conhecer formas de ordenação curricular e estruturação de projetos de ensino nas suas respectivas áreas. Mas a preocupação com a pesquisa e os estudos aprofundados sobre a problemática da Universidade e da Educação Superior não tem sido o parâmetro da opção por um curso de pós-graduação *stricto sensu*. Tanto a clientela que procura os cursos como alguns professores que já atuaram nos cursos de especialização "reproduzem" o caráter instrumental desses cursos, visando a um "ensino supletivo" para os profissionais que

sem terem formação didático-pedagógica, "sem serem professores, ficaram professores" (segundo a expressão de um diretor da área médica referindo-se à improvisação de docentes no ensino superior).

Desdobra-se daí um primeiro desafio, relacionado com a definição da pesquisa como atividade central dos novos cursos de Pós-Graduação.

Os cursos de Mestrado e Doutorado devem definir claramente seus objetivos voltados para o campo da pesquisa, de tal maneira que, mesmo as disciplinas que estariam voltadas para a formação dos docentes e para as metodologias do ensino superior, precisam ser diferenciadas das oferecidas nos cursos de especialização. Quando a pesquisa passa a ser o eixo central do curso, é necessário orientar essas disciplinas para o diagnóstico do ensino, para a pesquisa dos problemas da docência, para a discussão teórica sobre natureza das didáticas aplicadas e a prática de ensino no 3º grau. Isso significa redimensinar a articulação da pesquisa e o ensino. A pesquisa adquire prioridade, mas sem se distanciar do ensino. O ensino torna-se o objeto da pesquisa. Esse direcionamento propicia uma articulação mais intensa e aprofundada da pesquisa e do ensino no contexto da problemática da Educação Superior. Essa problemática, como veremos posteriormente, por sua vez, deverá ser inserida num contexto compreensivo maior que lhe dará sentido e permitirá compreender as articulações possíveis, não somente entre o ensino e a pesquisa, senão entre as demais funções da Universidade. Esse referente maior é a sociedade na qual a instituição insere e com a qual necessariamente se inter-relaciona. A sociedade como horizonte compreensivo maior não apenas dará sentido a qualquer instituição educativa, mas a todas as atividades, sejam elas de ensino, de pesquisa ou de extensão. Do grau de intensidade e das formas dessa inter-relação

entre a universidade e a sociedade é possível articular suas funções básicas. De tal maneira que a articulação entre pesquisa, ensino e extensão depende do compromisso da Universidade a sociedade na qual se insere e da sua participação nos seus processos de transformação.

O segundo desafio faz referência à maneira como é trabalhada a problemática do ensino, relacionada com as matérias da didática, as metodologias e as práticas, próprias da formação de educadores, e também como é tratada nos cursos de magistério e licenciatura. Essa problemática não pode ser trabalhada de maneira semelhante nos cursos de pós-graduação, reproduzindo conteúdos, procedimentos e bibliografias desses outros cursos, de tal forma que esses continuem os mesmos, mudando apenas a clientela. Os profissionais que procuram esses cursos geralmente desconhecem a bibliografia, os conteúdos da literatura especializada da história da educação, do pensamento pedagógico, as discussões sobre a didática e as metodologias. Em face dessa carência, organizam-se programas de disciplinas recuperando esses conteúdos que geralmente são desenvolvidos nos cursos de magistério ou de licenciatura. Entendemos que um curso voltado para a pesquisa da problemática do ensino superior não poderá se transformar num curso supletivo, tentando reproduzir a propedêutica dos cursos iniciais de formação do educador. Dada a impossibilidade técnica de, em pouco tempo, recuperar uma informação mais ou menos extensa e, na maioria das vezes, sem um sentido prático, é de se esperar uma nova forma de desenvolvimento de conteúdos oriundos das disciplinas consideradas "Fundamentos da Educação", que, sem dúvida, são importantes para um profissional que acreditará um título de pós-graduação em educação.

Em busca dessa nova forma, algumas alternativas podem ser consideradas. Uma

delas consiste na definição da experiência docente como ponto de partida, da reflexão sobre os problemas da educação e como eixo da recuperação dos conteúdos básicos que poderão subsidiar a compreensão não apenas das experiências individuais, mas também da problemática das instituições escolares e das suas relações com a sociedade.

A definição de uma filosofia norteadora a partir da experiência docente dos profissionais que procuram os Cursos de Pós-Graduação em Ensino Superior, além de propiciar uma âncora para a recuperação de conteúdos específicos das áreas da educação e da pedagogia, propicia soluções para o tratamento do ensino nas várias áreas específicas. O aluno de pós-graduação carrega uma interessante experiência escolar (mínimo 15 anos de escolaridade), sua experiência profissional e de docência no ensino superior, além da sua proximidade epistemológica com os conteúdos específicos da sua área de conhecimento vinculada a sua profissão. Esse último aspecto merece ser sublinhado, pois é importante considerar a especificidade dos conhecimentos das áreas científicas, no estudo do ensino de cada ciência. Nesse sentido, a presença do especialista em conteúdos específicos está garantida através do docente-aluno.

Desdobram-se daí algumas recomendações, como a de selecionar, no processo de ingresso, quase que exclusivamente, alunos já vinculados ao ensino superior com suficiente experiência docente para elaborar um memorial, recuperando, de forma organizada, a experiência e explicitando a problemática de ensino já vivenciada. Esse memorial servirá como matéria prima para o desenvolvimento das disciplinas e como ponto de referência para os estudos e as pesquisas a serem elaboradas. O fato de o ingressante ter um certo domínio da área do conhecimento específico, como docente do nível superior,

dará a base epistemológica para o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino das várias ciências não apenas no 3º grau, mas no seus desdobramentos também nos outros níveis. Nesse caso, o corpo docente do curso de pós-graduação não precisará ter no seu quadro docente especialistas, doutores em cada área, de acordo a especialidade de origem dos alunos ingressantes, já que esses especialistas são os próprios alunos, que com sua bagagem de conhecimentos adquiridos na sua formação e na sua experiência profissional e docente, darão suporte para abordar, de forma interdisciplinar, a problemática do ensino em cada área específica.

Contando com essa base, a organização desses cursos poderá concentrar sua contribuição no oferecimento de condições para desenvolver conhecimentos relacionados com a fundamentação e instrumentalização da pesquisa sobre a problemática da universidade, o ensino em geral e as relações entre educação e sociedade. Nesse caso particular, seu corpo docente deverá ser, necessariamente, experiente nessas áreas mais abrangentes da educação, do ensino, da universidade e de suas relações com a sociedade. O que não impede que estejam presentes também alguns "especialistas" nas áreas específicas. Pelo contrário, é recomendável a presença de doutores orientadores e membros de bancas examinadoras vinculados a outras unidades ou Instituições, especialistas nos conteúdos específicos.

O terceiro tipo de desafios dos novos cursos (*stricto sensu*) voltados á pesquisa da problemática da Educação Superior está relacionado com a necessidade de definir com clareza suas linhas de pesquisa.

Considerando a atual tendência da pós-graduação que prioriza a produção do conhecimento, centralizando a dinâmica dos cursos nas denominadas linhas ou núcleos de pesquisa, superando a estrutura de áreas

de concentração, a definição de linhas de pesquisa torna-se exigência prioritária.

As linhas de pesquisa referem-se fundamentalmente a campos problematizadores que desafiam o conhecimento ou que exigem estudos aprofundados em torno dos quais agrupam-se interesses comuns dos investigadores. Preferimos os termos núcleos ou linhas de pesquisa a outros como núcleos temáticos, eixos temáticos, áreas temáticas etc., O termo pesquisa sugere problematização, processos de busca, qualificação de questões, dinâmica do conhecimento; o tema sugere organização bibliográfica, sistema de abstrações, conhecimento dado. Pesquisam-se problemas e não temas. As tematizações podem ser o resultado de pesquisas ou maneiras de organizar abstrações. As problematizações criam a tenção da busca e os desafios para a construção do conhecimento. Problematizar está mais próximo da pesquisa que as tematizações.

Esses núcleos, no sentido das características acima apontadas, são organizados com a finalidade de sistematizar a experiência tanto de pesquisa como de ensino, desenvolver novos projetos, pautar a construção de novos planos de estudo, captar e organizar recursos humanos institucionais e técnicos. Na organização dos Programas, os núcleos, além de articularem interesses e centralizarem recursos, orientarão a produção de pesquisas, definirão critérios de seleção de novos candidatos e de aprovação de projeto de dissertações e teses, incentivarão a elaboração de investigações conjuntas, cuidarão da constituição da memória da evolução do conhecimento na área, motivando a organização de balanços periódicos, a elaboração de estudos de estados da arte e de formas sistemáticas de socializar os resultados.

As linhas de pesquisa não são categorias estanques, são eixos que articulam

interesses e, por sua vez, propiciam o trabalho interdisciplinar, permitindo a contribuição e o concurso de diversas visões, abordagens teórico-metodológicas e tradições epistemológicas. Daí que a distribuição dos docentes nas várias linhas de pesquisa não é rígida, de modo que alguns deles, que têm produção significativa em linhas próximas, poderão estar situados em mais de um grupo. A localização em uma delas deve-se a uma questão de prioridade por uma problemática na fase atual de sua produção científica. De igual maneira, isso não impede que os docentes orientem dissertações em outras linhas diferentes daquelas nas quais se localizam atualmente.

A definição dessas linhas de pesquisas dos novos cursos deve, em princípio, levar em conta a produção já elaborada no âmbito nacional e, se possível, internacional. O levantamento feito por Warde (1993) indica que os temas relacionados com o nível ou modalidade de ensino de 3º grau vem sendo abordado pelas dissertações e teses dos diversos cursos do país, sem precisarem existir, para isso, cursos específicos dedicados a essa temática, correspondendo a 9.05 % do total de pesquisas, destacando-se o grupo ensino superior/universidade (2,58%). Além desse levantamento há os realizados por Gatti (1983), que registra na produção dos mestrados em Educação no país, entre 1978-1981, 37% de dissertações dedicadas a esse nível ou modalidade de ensino, e, também por Sánchez Gamboa (1987), que registra no Estado de São Paulo, entre 1971-1984, 15% das dissertações e teses pesquisando esse tema. Na categoria 3º grau estão agrupadas diversas pesquisas sem discriminar subtemas como vestibular, metodologia de ensino, docência, gestão universitária, história da universidade, funções, legislação e política de ensino superior, política de ciência e tecnologia, etc. Ainda não foi realizado um balanço dessa produção para indicar com maior

especificidade o "Estado da Arte" a partir da produção da pós-graduação em educação do país.

Embora já existam estudos parciais sobre o estado do conhecimento na área, sua abrangência temática é limitada e suas conclusões também são relativas. Esse balanço amplo poderia ser um indicador para delinear as perspectivas da área e definir os objetivos específicos dos novos cursos de mestrado e doutorado que assumem sua vocação científica em torno da problemática da universidade e do ensino superior. Na falta desses indicadores, é possível considerar como definidoras dessas linhas, pelo menos, a trajetória de pesquisas da própria instituição e do corpo docente vinculado ao curso, as necessidades regionais e nacionais e as prioridades do desenvolvimento da área, indicadas no acompanhamento da produção nacional e internacional sobre o tema (ver, Balzan e Santos Filho, neste mesmo número).

O quarto grupo de desafios para os novos programas de pós-graduação relaciona-se com a problemática mais abrangente das delimitações dos campos epistemológicos da didática, das metodologias e das práticas de ensino, no seio das ciências da Educação. Entendemos que esse terreno movediço dificulta uma melhor definição dos objetivos próprios do ensino superior entendido como um dos espaços delimitados da área da educação e mais restritamente do ensino, isto é, o ensino superior, entendido como um dos campos de aplicação de estudos didático-pedagógicos.

Esses desafios, como apontamos anteriormente, são gerados pela indefinição epistemológica do novo corpo de estudos, imerso no terreno movediço dos paradigmas do ensino e das didáticas especiais.

Esses desafios relacionados com a natureza epistemológica da área do ensino e das didáticas específicas inserem nossas considerações na discussão sobre o estatuto científico da Pedagogia. A pesar do terreno

movediço das indefinições epistemológicas, é necessário, embora em forma provisória, ou a modo de hipótese de trabalho, tentar situar a problemática do Ensino Superior nos parâmetros dessas discussões, a partir dos elementos presentes na reflexão sobre uma prática pedagógica que vem acontecendo: *ensinar nas condições concretas das Instituições da Educação Superior*.

Nesse sentido, os desafios devem atender, pelo menos, a três tipos de questões. As primeiras, relacionadas com a própria compreensão dos termos *Ensino Superior*, as segundas, com as inter-relações do ensino, a educação e a sociedade e as terceiras, relacionadas com a problemática epistemológica das ciências da Educação.

1) A expressão Ensino Superior pode ser entendida como: a) lugar onde acontece o ensino, Faculdade, Universidade, Institutos Superiores, Colégios Maiores, etc. (dimensão espacial); b) um nível na seriação escolar, sinônimo de 3º grau, de estudos pós-secundários, pré-graduação (Pre-grado em alguns países de língua hispânica), etc (dimensão temporária); c) um processo de formação e de capacitação profissional, de desenvolvimento científico e tecnológico, de produção do conhecimento, de ações sócio-educativas (funções de ensino, pesquisa e extensão), todos esses processos de nível superior (dimensão de processo, ação ou movimento).

Em resumo, a expressão Ensino Superior refere-se à ação educativa de formar, ensinar, produzir e socializar conhecimentos, nas circunstâncias de uma seqüência de escolarização (3º grau) em lugares ou instituições de educação superior (IES). Essas circunstâncias determinam a especificidade dessa ação educativa e desses processos de ensino. É a educação e o ensino acontecendo nessas circunstâncias. Daí a importância de considerar as condições e os contextos relacionadas com a Universidade e as Instituições de Ensino

Superior para entender esse tipo de ação educativa. Avançar na pesquisa sobre o Ensino Superior exige a compreensão das instituições onde acontece essa educação e esse ensino. É necessário recuperar sua história, sua organização, seus projetos pedagógicos, suas funções, etc, para poder entender os processos educativos e o tipo de ensino que nelas elas acontece.

2) A educação ou o ensino circunstanciados ou adjetivados com o termo *superior*, cujas características principais e especificidades dependem dessa adjetivação, não podem ser compreendidos sem o substantivo *Ensino*; daí a necessidade da sua compreensão, no contexto da teoria, como campo próprio, mas não isolado e, portanto, articulado com outros menos ou mais abrangentes e identificados com outras categorias próximas. A compreensão dessas articulações e abrangências possibilita a elaboração de explicações e interpretações sobre a problemática desse novo campo de pesquisa. O ensino não pode ser entendido como uma totalidade separada. Sua compreensão nos remete à categoria Educação como horizonte interpretativo mais abrangente. Dessa forma relativizado, o ensino deve ser compreendido na sua inserção dentro do processo mais amplo da educação e da cultura, que, por sua vez, tem sentido dentro do desenvolvimento da sociedade. A sociedade como horizonte interpretativo maior é o ponto de referência para a compreensão da educação e o ensino que acontecem não apenas nas IES, senão em qualquer outro espaço educativo. Mas essa definição da sociedade como horizonte interpretativo não deve ser entendida como o ponto último de referência, como pretendem as análises estrutural-presentistas; é possível alargar as referências remetendo-as ao desenvolvimento da sociedade. Nesse caso, o horizonte interpretativo será a história da sociedade, de tal maneira que o ensino e a educação, circunstanciados nas Instituições de

Educação Superior, devem ser compreendidos em relação ao processo histórico da formação e das transformações da sociedade dentro do qual se situa.

Como realizar essas articulações, quais os referenciais teórico-metodológicos que permitem essa necessária inter-relações, quais as medições entre esses campos de abrangências diferentes?. Eis aí um novo tipo de desafios.

3) No contexto da problemática da epistemologia das Ciências da Educação, os desafios são ainda maiores. Se considerarmos o ensino superior como um novo campo de pesquisas que desperta interesse dos pesquisadores e como área prioritária de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, é necessário elaborar referenciais teóricos para sua explicação e compreensão. Nesse caso, não podemos ignorar a contribuição de algumas áreas de conhecimento que tradicionalmente têm sistematizado as reflexões em torno do ensino e a educação, independentes do tipo de tratamento ou de abordagem teórico-metodológica utilizados. Nesse contexto, a Didática, entendida como teoria do ensino e a Pedagogia como teoria da educação, são necessariamente áreas de sistematização científica, básicas para a compreensão da problemática, alvo desse campo de pesquisas.

Outros campos do conhecimento que sistematizam os estudos sobre as inter-relações entre a educação e a sociedade e seus processos de transformação, tais como a Psicologia Social, a Sociologia, a História, a Filosofia etc. (ciências aplicadas à educação), sem dúvida, terão também uma importante contribuição a oferecer para os estudos do Ensino Superior.

A definição e articulação desses campos do conhecimento remete nos à problemática epistemológica das denominadas "Ciências da Educação".

Essa problemática é discutida a partir de diversos enfoques. Privilegiamos aquele que

considera a prática pedagógica e a ação educativa como eixo da sistematização científica. Nessa perspectiva,

...As ciências da educação -assim focalizadas- têm como ponto de partida a ação e a prática dos sujeitos que criam, constroem, recriam, produzem conhecimentos. Os conhecimentos são produzidos na interação dos homens com o mundo, numa tensão constante, num campo de forças e de práticas intensas e variadas (Sánchez Gamboa, 1992, p.90).

Para compreender essa dinâmica da produção e reprodução do conhecimento, das forças, das ações, das reações e das tensões, as ciências da educação, tal como vêm sendo consideradas, precisam sofrer uma virada radical. Deverão ultrapassar o limite de ciências aplicadas: Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, História da... etc), cujo o ponto de partida está nos referenciais teóricos já constituídos das várias ciências, os quais são aplicados aos fenômenos educativos, na tentativa de explicá-los e retornam à matriz disciplinar, confirmando suas hipóteses, num circuito em que os fenômenos educativos são pontos de passagens das elaborações científicas. Desse modo, fica caracterizado, um processo de "colonialismo epistemológico" sobre um campo aberto e "sem dono".

Na virada que as ciências da Educação estão realizando, o circuito se reverte, o ponto de partida vem sendo a educação, na forma concreta da ação e da prática.

O circuito passa pelas teorias, as sistematizações, as abstrações, voltando suas contribuições para a explicação e compreensão da ação pedagógica e a prática educativa (Sánchez Gamboa, 1992, p. 90).

Nesse contexto, a Pedagogia, como uma das ciências da prática e/ou da ação, diferentemente de outras concepções que a

situam como uma das ciências aplicadas, ou mesmo, desconsiderando-a como ciência e colocando-a próxima da Arte ou da Filosofia, dimensiona-se como a ciência da prática educativa por excelência. Seu estatuto científico define-se melhor sendo entendida como *ciência prática* e não apenas como uma das várias ciências aplicadas à educação. Dessa forma, perfila-se como uma ciência com relativa especificidade, por ter um objeto próprio: a ação pedagógica ou a prática educativa.

De acordo com Schmied-Kowarzik (1988), na superação da tradicional divisão das ciências em básicas e aplicadas, é necessária uma nova categoria para as novas ciências que têm como objeto a prática e a ação como a Pedagogia, a Política e a Ética. Na sua especificidade, a Pedagogia como teoria da educação pretende não apenas compreender a prática educativa, mas voltar-se sobre essa prática, sinalizando seu aprimoramento. É uma ciência *da e para* a ação educativa e, como tal, busca sistematizar a reflexão crítica dos processos educativos. Nesse sentido, reclama para si o estatuto de ciência, portanto, um espaço privilegiado entre as Ciências da Educação.

Nessa mesma linha de raciocínio, a Didática poderá ser entendida como uma parte constitutiva da Pedagogia, cujo objeto é o ato de ensinar, restrito às condições específicas da educação escolar, isto é, como uma das fases mais desenvolvidas da educação, cujas especificidades derivam da organização dos processos cognitivos no âmbito das instituições dedicadas à educação e dependem da sua evolução no seio das sociedades.

A Didática, na tentativa de estudar o ato de ensinar, integra, a nosso entender, suas formas de organização (currículo) e as várias metodologias e práticas de ensino. O ensinar, e especificamente a organização do ensino, tem sido objeto também das teorias sobre currículo, sobre o trabalho pedagógico, sobre o discurso pedagógico,

etc., o que indica a necessidade do trabalho interdisciplinar e do confronto entre as várias perspectivas teóricas e sinaliza a importância de uma re-elaboração dos campos e dos conceitos que esclareçam as articulações entre Ciências da Educação, Pedagogia, Didática, Teoria do Currículo, Teorias das Organizações Educativas, etc.

Na perspectiva de definir a ação educativa e/ou a prática pedagógica, como ponto de partida das reflexões e das pesquisas sobre o ensino superior, priorizam-se as experiências dos alunos, dos professores e das instituições. A explicação e a compreensão dessas experiências serão elaboradas com os recursos com que as teorias e abordagens focalizam a educação e o ensino na qualidade de processos complexos da ação dos sujeitos, dentro dos contextos específicos das organizações escolares e dentro dos processos da formação e transformação da sociedade, na qual essas experiências e esses processos se situam e têm sentido.

De igual maneira, essas experiências, dadas suas especificidades, terão como horizonte interpretativo as referências dadas pelas Ciências da Educação, particularmente pela Pedagogia, a Didática, as teorias do Currículo, entendidas como formas de sistematizar os conhecimentos sobre a experiência educativa ao longo da história da sociedade. Como vemos nas anteriores colocações, a definição e articulações entre esses campos do conhecimento, assim como suas especificidades no âmbito das Ciências da Educação, não estão claras, pelo contrário, apresentam inúmeras questões que constituem mais um desafio para os Cursos de Pós-Graduação dedicados à pesquisa sobre a problemática do Ensino Superior.

Assumindo os desafios

A prática recente da implantação de cursos *stricto sensu* tem gerado formas

específicas de atender os desafios anteriormente apontados a partir das quais começa-se a elaborar uma reflexão sistemática sobre a formação dos docentes que atuam no ensino superior e sobre a pesquisa que tem como alvo essa problemática. O Caso PUCAMP, que serve de exemplo, caracterizou-se pela definição de um campo de ação educativa e da prática do ensino, contextualizado nas circunstâncias das Instituições da Educação Superior. Nesse caso, tanto a ação educativa como a prática do ensino são caracterizadas pelo contexto em que se realizam. Daí sua importância na definição da sua especificidade ou "vocação científica" que orienta as atividades curriculares e articula a produção em torno das linhas de pesquisa.

Essas linhas de pesquisa foram determinadas a partir de um levantamento exaustivo da produção de seu corpo docente e das pesquisas em andamentos de seus alunos, a maioria oriundos de outras áreas do conhecimento, diferentes da área da educação, mas todos com experiência em docência universitária. A atenção aos interesses dessa clientela, na maioria das vezes desconhecadora da literatura específica da didática e dos fundamentos da educação, poderia sugerir o nivelamento num certo patamar de informações sobre essas áreas, por exemplo História da Educação, Metodologias do Ensino, didática, etc., mas a estrutura do curso obedeceu a outra filosofia. Valorizou-se a experiência dos alunos em ensino e pesquisa científica e a proximidade com a problemática da universidade. A partir dessa recuperação de experiências, selecionou-se, como referências de discussão, uma bibliografia que apresentasse, prioritariamente, resultados de pesquisas sobre a problemática da universidade, da prática de ensino no 3º grau e da análise da produção científica em educação. Vale dizer, priorizaram-se a experiência e a

prática como ponto de referência para a elaboração teórica, na tentativa de explicar e compreender a prática e a ação. A relação prática-teoria, ou, em outros termos, a relação ação-reflexão, tem sido o eixo epistemológico que vem norteando a estrutura curricular e os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas. Esses conteúdos foram selecionados em função da necessidade de iluminar, explicar ou compreender a experiência e em razão de oferecerem subsídios para o desenvolvimento das pesquisas, objeto das dissertações.

As disciplinas oferecidas foram organizadas em três núcleos definidos a partir das concepções epistemológicas indicadas anteriormente: o primeiro focaliza a problemática da universidade e do ensino superior, campo no qual se desenvolve a experiência de ensino. Na compreensão desse campo, prioriza-se a abordagem historiográfica que desenvolve a essencial relação entre educação e sociedade (Evolução do ensino superior brasileiro, história da universidade, universidade e sociedade, política de ciência e tecnologia, política do ensino superior, etc.). O segundo núcleo busca explicar e compreender as experiências de ensino e apresenta as contribuições das teorias de ensino-aprendizagem, as discussões sobre a didática, as metodologias e práticas de ensino, evolução do pensamento pedagógico, etc. O terceiro núcleo procura fundamentar a experiência da pesquisa científica e oferece subsídios para a formação do pesquisador e para a elaboração das dissertações de mestrado (Epistemologia da Pesquisa em Educação, Seminários de Pesquisa, Análise do Discurso Pedagógico, etc.)

Com esse suporte teórico-metodológico, espera-se subsidiar os pesquisadores na produção do conhecimento, alimentada pelas linhas de pesquisa.

A articulação entre essa estrutura disciplinar e as linhas de pesquisa é feita por seminários específicos e atividades orientadas, no sentido de instrumentar a elaboração das dissertações.

As linhas de pesquisa, além de integrarem recursos, servem como critério de seleção de candidatos e de professores e para a elaboração de projetos grupais como já vem acontecendo no Curso que tomamos como exemplo. Essas linhas articulam tanto a pesquisa dos alunos como a produção do corpo docente (11 doutores em educação) em torno das necessidades comuns de sistematizar conhecimentos sobre a problemática do Ensino Superior (Vocação Científica do Curso) nas perspectivas da interdisciplinaridade e das atuais tendências da pesquisa educacional.

As linhas de pesquisa propostas no exemplo que estamos analisando são as seguintes: a) Docência em Instituições de Ensino Superior (IES); b) Avaliação Institucional; c) Relação Universidade e Ensino Fundamental e Médio.

a) Docência em Instituições de Ensino Superior (IES). Pretende-se estudar a docência em Instituições de Nível Superior, desenvolvendo-se projetos de pesquisa e conteúdos disciplinares voltados para: 1) caracterização da docência, incluindo investigações sobre as condições e fatores que interferem na prática pedagógica e na qualidade do trabalho docente; 2) programas, currículos, metodologias e processos de ensino-aprendizagem próprios do Ensino Superior; 3) experiências, projetos e programas de formação e capacitação de docentes para o ensino superior.

b) Avaliação Institucional. Essa linha compreende estudos históricos e críticos sobre: 1) a origem e desenvolvimento de Instituições de Ensino Superior, seus projetos pedagógicos, suas funções sociais,

sua articulação com as questões do poder, cultura e políticas científicas e tecnológicas; 2) o desempenho das instituições em relação a seus objetivos, nas áreas do ensino, pesquisa e extensão; 3) formas de planejamento e avaliação institucional.

c) Universidade e Ensino Fundamental e Médio. Trata-se de uma área de pesquisa cujo foco principal é a articulação entre os vários níveis de ensino, a partir da definição do papel da Universidade e das demais IES diante das necessidades educacionais da sociedade; inclui estudos sobre as experiências e propostas de solução para as questões da formação, em nível superior, dos profissionais que atuam nos vários níveis da educação, particularmente as licenciaturas e estudos sobre a problemática educativa em geral.

Os interrogantes

Depois de apontar alguns desafios dos novos cursos de pós-graduação em Ensino Superior, e exemplarizar algumas formas de assumi-los, ainda persistem alguns interrogantes que podemos organizar em dos grupos, de ordem genérica, relacionados com a problemática da Didática e da Prática do Ensino e de ordem específica, relacionadas com a redefinição dos cursos de especialização e as estratégias de implementação de um novo campo de pesquisas nos cursos de mestrado e doutorado.

Ainda é difícil apresentar com clareza nos projetos de pesquisa nessa área os pontos de partida e os pontos de chegada do processo da elaboração do conhecimento, dada a indefinição teórico-metodológica que persiste em considerar o processo de construção do conhecimento como linear. Essa linearidade manifesta-se em projetos que partem de um problema, (ou tema) sobre o qual se tecem explicações e se elaboram abstrações, sem um retorno ao

problema, esgotando-se no horizonte das teorias, ou, no caminho contrário, que parte de um sistema de abstrações organizado em referenciais teóricos e procura encaixar nele uma série de observações e de registros empíricos, distanciando-se da prática concreta e da ação. Surgem daí pesquisas com pouco poder de intervenção na prática do ensino e cujas conclusões, distantes da experiência, dão pé para qualificar de inúteis as atividades de pesquisa. Daí a importância de definir como ponto de partida a experiência didático-pedagógica do Ensino circunstanciado pelas condições das instituições de Educação Superior, para obter como retorno um diagnóstico dessa experiência, que indique caminhos para a prática e sugira o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Entretanto, a complexidade da experiência e da ação não pode ser tratada na forma mecânica dos registros do cotidiano e tomando como fonte as simples lembranças do sujeitos, às vezes iluminadas por um sistema de abstrações, geralmente tomado de alguns textos especializados. A definição da experiência, como ponto de partida, pode gerar relatos carregados, de tal maneira, da visão individual dos pesquisadores e de percepções subjetivas, que dificultem sua compreensão no interior das instituições e dos sistemas educativos e, conseqüentemente, limitem às inferências necessárias que o trabalho científico exige. Assim, a pesquisa ficará presa aos casuísmos e às explicações *ad hoc*, sem a possibilidade de ultrapassar as fronteiras do senso comum, e limitando suas pretensões heurísticas.

Por outro lado, a interconexão das experiências de um indivíduo ou instituição (dimensão micro) com os problemas gerais do ensino e da educação e da sua inter-relação com a sociedade (dimensão macro) será forçada, quando o pesquisador não elabora um sistema de categorias que

permita a mediação entre essas dimensões. A experiência do indivíduo, por mais que seja significativa num determinado contexto precisa ser compreendida no horizonte da inter-relação entre educação e sociedade. Nesse sentido, o grau de plausibilidade de uma teoria manifesta-se na possibilidade de articular a dimensão "micro" da experiência e da percepção individual e a dimensão "macro" do horizonte de interpretação das transformações sociais, mediada por uma concepção de educação e de ensino.

A impossibilidade de ultrapassar as fronteiras do individual e das explicações subjetivas pode absolutizar a experiência e o cotidiano como categorias infalíveis, reduzindo as categorias de verdade e de cientificidade ao limite da percepção individual ou grupal ou aos critérios dos estudos de caso. Limita-se, assim, a capacidade crítica da pesquisa e das teorias científicas. Essa capacidade crítica consiste fundamentalmente na capacidade de relativizar a experiência, ou os fenômenos particulares, na medida em que são inseridos em contextos ou totalidades mais abrangentes. Essa contextualização transforma a experiência ou o fenômeno estudado em parte de um todo seja esse institucional, educativo, cultural, social, ou histórico. Uma vez localizada a experiência, ou o fenômeno num horizonte interpretativo mais amplo é ele passível de ser confrontado ou relacionado com outras partes constitutivas do mesmo todo e dessa maneira, seu significado pode ser interrogado e sua importância, como paradigma de verdade, relativizada.

A crítica se desenvolve quando relacionamos, interligamos, comparamos, articulamos diversas partes constitutivas de um mesmo todo, como partes diferenciadas, mas tendo em comum a referência a um mesmo todo. A crítica realiza-se na tensão permanente do fenômeno, nesse caso a experiência particular, com um todo ou contexto mais amplo que a relativiza e a

questiona constantemente. Daí a importância de não absolutizar a experiência e de procurar compreendê-la no horizonte amplo das instituições, dos processos educativos, culturais e das transformações da sociedade. Como instrumentar esse necessário processo de inter-relações entre o cotidiano e a história, entre a experiência particular e a dinâmica social?.

Outros interrogantes em relação às estratégias de consolidação dos cursos de Pós-Graduação em Ensino Superior referem-se à superação das correntes tecnicistas que tem permeado tanto os cursos de especialização, que colocaram as técnicas e as metodologias de ensino como eixo curricular principal referem-se igualmente ao perigo que os novos cursos, voltados para a pesquisa têm, quando priorizam as técnicas e os métodos e as disciplinas instrumentais como marco de referência de sua estrutura curricular. Como aprofundar a problemática do ensino e da educação a não ser através da opção pelos conteúdos e pelos fundamentos das ciências básicas da Educação?. Como esclarecer essa problemática, diante das as indefinições epistemológicas acima apontadas?.

É possível superar a orientação tecnicista, definindo como campo de estudos já não as metodologias de ensino superior e sim a complexidade do ensino ou da docência nas circunstâncias das instituições de Educação Superior? Poderia a visão tecnicista da pesquisa ser superada, orientando a formação do pesquisador para a compreensão do trabalho científico, procurando conhecer os fundamentos epistemológicos e filosóficos e as articulações entre os níveis teóricos, metodológicos e técnicos, em vez de apenas treinar o pesquisador nesses dois últimos níveis do processo de produção do conhecimento? (Cf. Sánchez Gamboa, 1994). Isso implica um aprofundamento na compreensão dos pressupostos da pesquisa em educação e das teorias pedagógicas.

Como realizar esse aprofundamento dentro dos limites de um curso de pós-graduação pressionado pelo tempo e o ritmo da produtividade acadêmica e nas difíceis condições financeiras por serem cursos novos e ainda sem o apoio substantivo das agências de fomento científico?

Espera-se que esses interrogantes sirvam para reativar os compromissos e clarear as estratégias diante dos desafios e da complexa problemática da atual fase de desenvolvimento do Ensino Superior no país.

Nota

1. Expressamos nossos agradecimentos aos professores Newton Balzan, Múcio Camargo de Assis, Maria Eugênia de Montes Castanho e César Nunes do Curso de Mestrado em Ensino Superior da PUCCAMP pela contribuição na discussão e na elaboração de uma parte deste documento.

Texto apresentado na forma de resumo no VII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Goiânia, julho de 1994.

Referências Bibliográficas

- Berbel, N. A. N. (1992) *Metodologia do ensino superior: análise das características e do significado de sua existência na formação do professor do 3º grau*, Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.
- Castro, A. D. de et al., (1993) *Pensando a Pós-Graduação em Educação*, Piracicaba, SP: Ed. UNIMEP.
- Fávero, O. (1993) A Trajetória da Pós-Graduação em Educação no âmbito institucional, in ANPEd, *Avaliação e Perspectivas na Área de Educação*, Porto Alegre, pp. 31-52.
- Gatti, B. (1983) Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978 - 1981, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.44, pp 3-17, fev.
- Puccamp, (1993) Faculdade de Educação, *Projeto de consolidação do mestrado em educação*, Campinas.
- Sánchez Gamboa, S. (1992) Reflexões sobre o Pós-moderno em Educação, in Servino, Raquel (org.) *Educadores para o Século XXI*, São Paulo: Ed UNESP, pp. 27-91.
- Sánchez Gamboa, S. (1987) *Epistemologia da Pesquisa em Educação*, Campinas, Tese de doutorado, UNICAMP.
- Schmied-Kowarzik, (1988) *Pedagogia Dialética*, São Paulo: Brasiliense.
- Warde, M. J. (1993) A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1992): avaliação & perspectivas, in ANPEd, *Avaliação e Perspectivas na Área de Educação*, Porto Alegre, pp. 51-82.