



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Saviani, Dermeval
A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: TRAJETÓRIA, SITUAÇÃO ATUAL E
PERSPECTIVAS

Revista Diálogo Educacional, vol. 1, núm. 1, enero-junio, 2000, pp. 1-19

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118251004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: TRAJETÓRIA, SITUAÇÃO ATUAL E PERSPECTIVAS

Dermeval Saviani

Agradecendo o honroso convite para proferir a conferência inaugural deste Seminário comemorativo dos 25 anos da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e ciente da enorme responsabilidade que se associa à honra a mim conferida, procurarei abordar da melhor forma possível o tema definido pelos organizadores do Seminário e que assim foi enunciado: *Implantação e expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil: resgate, trajetória, tendências*. Para tanto, seguirei um roteiro em quatro momentos começando por um tópico introdutório que esclarece brevemente o conceito de pós-graduação na sua relação com o ensino e a pesquisa. No segundo momento tentarei resgatar a história da pós-graduação em educação no Brasil abordando inicialmente os antecedentes, em seguida o período heróico que corresponde à fase de implantação e, por último, a fase de consolidação e de expansão; no terceiro momento abordarei a situação atual para, no quarto momento, delinear as tendências, isto é, as perspectivas da pós-graduação em educação em nosso país.

1 - Introdução: a pós-graduação, o ensino e a pesquisa

Como está sugerido na denominação, os cursos de pós-graduação são entendidos, literalmente, como aqueles que se realizam após a graduação,

* Conferência de abertura do Seminário comemorativo dos 25 anos da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 18 a 20 de outubro de 1999.

** Professor Titular do Departamento de Filosofia e História da Educação da FE-UNICAMP, Coordenador geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) e Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE.

condicionados, portanto, ao pré-requisito de que seus alunos tenham previamente concluído algum curso de graduação. No contexto brasileiro tornou-se corrente a distinção entre a pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu*.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, embora oferecidos em alguns casos sob a forma de *extensão*, assumem predominantemente as formas de *aperfeiçoamento* e *especialização* e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente.

Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, distinto daquele dos cursos de graduação sendo, por isso mesmo, considerada como a pós-graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

Portanto, mesmo supondo-se a situação ideal em que o ensino e a pesquisa são indissociáveis, cabe considerar que a pós-graduação *lato sensu* tem como elemento definidor o ensino, já que é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo preconizado. Em contraposição, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida.

Em razão do acima exposto é que se deu preferência ao termo *programa* em lugar de *curso* para a pós-graduação *stricto sensu*. Essa distinção já se incorporou à história da pós-graduação no Brasil onde, comumente, se utiliza a denominação *Programa de Pós-Graduação* ou *Programa de Estudos Pós-Graduados* quando se trata de Mestrado e Doutorado, isto é, da pós-graduação *stricto sensu* e se usa sempre a denominação *Curso de Especialização* ou *Curso de Aperfeiçoamento* quando se trata da pós-graduação *lato sensu*. A razão dessa distinção reside no fato de que o termo *curso* se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que os alunos devem *cursar*. Ora, essa é a característica específica da pós-graduação *lato sensu*. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino envolve, como elemento central, a pesquisa. Daí, a adoção do termo *programa* para abarcar tanto as atividades de ensino como de pesquisa. Assim, um Programa de Pós-Graduação, seja ele de mestrado ou de doutorado ou ambos, tem como centro o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de mestrado ou tese de doutorado; e, como apoio a essa atividade

ele cursa, também, um elenco de disciplinas disposto em função da área e do tema de sua pesquisa.

A referida distinção, já incorporada à história de nossa pós-graduação, foi também consagrada no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei número 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a qual reserva o termo *programa* para a pós-graduação *stricto sensu*, utilizando o termo *curso* para a pós-graduação *lato sensu*, conforme estipulado no artigo 44: *A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas I - cursos seqüenciais...; II - de graduação...; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino* (negritos meus).

Diante do exposto, entende-se que a proposta de um curso de aperfeiçoamento ou especialização se justifica em consequência do avanço do conhecimento decorrente do desenvolvimento da pesquisa na área em questão, cujos resultados afetam o perfil da profissão correspondente. Nesse caso o curso de pós-graduação *lato sensu* se proporá a garantir a assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão. Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento, isto é, o desenvolvimento das pesquisas numa área determinada, contribuindo diretamente para essa finalidade.

Esclarecida a questão conceitual procuremos, a seguir, compreender a trajetória histórica da pós-graduação em educação no Brasil

2 - Histórico

2.1 Antecedentes

A experiência universitária no Brasil é bastante recente. No período colonial, como se sabe, não havia interesse da metrópole portuguesa de criar universidades em seus domínios de além mar. Com a proclamação da independência política, a Assembléia Constituinte inaugurada em 3 de maio de 1823 aprovou um projeto de criação de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda a serem instaladas “em tempo competente” após a designação dos “fundos precisos a ambos os estabelecimentos” e determinou que se instituisse “desde já dois cursos jurídicos, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda”. Mas a Assembléia Constituinte e Legislativa foi dissolvida

em 12 de novembro de 1823 tendo sido, em 1824, outorgada por Dom Pedro I a Constituição do Império do Brasil que não se referiu à questão da universidade. A partir do final do Império até o final da Primeira República surgem intermitentemente projetos de criação de universidade mas nenhum vingou. Paralelamente ocorrem iniciativas isoladas de fundação dessas instituições, no âmbito particular, à exceção do decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920 que criou a Universidade do Rio de Janeiro pela mera agregação de três faculdades já existentes, a de Direito, a de Medicina e a Politécnica. É somente após a Revolução de 1930 com as Reformas Francisco Campos promulgadas em 1931, que é instituído o regime universitário no Brasil através do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras. A partir daí e segundo as normas estabelecidas no referido Estatuto, foram sendo organizadas as universidades no Brasil. Os cursos oferecidos se situavam no nível de graduação e a formação de pesquisadores e dos professores da própria universidade se dava por um processo espontâneo, geralmente através da agregação, pelo catedrático ou pelo responsável pelas diferentes cadeiras, de aluno recém formado que havia se destacado nos estudos realizados e que era convidado a participar das atividades da disciplina como auxiliar de ensino ou assistente, preparando-se para reger a cadeira como livre docente com perspectiva de vir a se tornar catedrático. Era, assim, uma espécie de formação em serviço associada em alguns casos, a estágio de aperfeiçoamento no exterior e, posteriormente, de bolsas para a obtenção do doutorado em universidades estrangeiras. Aliás, recorreu-se, também, à contratação de professores estrangeiros, em especial europeus, como foi o caso da Universidade de São Paulo criada em 1934 que se serviu ampla e sistematicamente desse expediente para constituir o seu quadro docente inicial. Em seguida os Estatutos e Regimentos das universidades tenderam a instituir o grau de doutor obtido mediante a elaboração e defesa pública de uma tese perante uma banca examinadora constituída pela administração superior da universidade sob a presidência do orientador, registrando-se também alguns casos isolados e episódicos de oferta de cursos do tipo *lato sensu*. Essa situação perdurou até a década de 1960.

2.2 O período heróico

O Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira, teve como objeto a conceituação da pós-graduação. Data também desse ano o início do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil em nível de mestrado que foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Em 1969 o mesmo conselheiro foi o relator do parecer 77/69, aprovado em 11 de fevereiro de 1969, que regulamentou a

implantação da pós-graduação no Brasil e, também nesse ano, é instituído o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Desencadeia-se, a partir daí, a fase de implantação da pós-graduação em educação *stricto sensu*. Chamo a esta fase de período heróico porque foi necessário criar as condições praticamente a partir do nada. Servindo-se de doutores formados no exterior ou pelo processo do doutorado direto previsto nos Estatutos e Regimentos das universidades, aos quais se agregaram mestres também formados no exterior e, em seguida, aqueles alunos titulados nos programas pioneiros de mestrado instalados no país, a pós-graduação foi sendo implantada suprindo-se a carência de infra-estrutura com muito trabalho e criatividade como, por exemplo, na falta de bibliotecas adequadas, a aquisição de livros por parte dos docentes que os transportavam no porta-malas do próprio veículo para disponibilizá-los junto aos alunos nas instituições em que os programas começavam a funcionar (foi o que fiz quando participei da equipe que deu início ao programa de mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba em 1972). Nessas circunstâncias, às vezes o coordenador era também o secretário, datilografando os ofícios e até, como procedi em 1976 quando coordenei a implantação do programa de mestrado na Universidade Federal de São Carlos, desenhando e encomendando a produção das mesinhas que seriam utilizadas pelos alunos nas aulas e seminários de pesquisa.

Aos poucos, porém, - e nesse processo desempenhou importante papel o apoio financeiro e acompanhamento da CAPES - as condições foram sendo preenchidas e os programas são implantados em ritmo acelerado rumo à sua consolidação, como veremos a seguir.

Antes, porém, de dar seqüência à trajetória da pós-graduação *stricto sensu* cumpre fazer uma observação sobre os cursos *lato sensu*.

Diferentemente dos programas de mestrado e doutorado que, sendo objeto de acompanhamento e avaliação rigorosa da CAPES, foram se institucionalizando, os cursos *lato sensu* ficaram à mercê da iniciativa das instituições. Nesse contexto constata-se que as grandes universidades com alguma tradição de pesquisa se empenharam na criação da pós-graduação *stricto sensu* deixando de lado ou colocando em segundo plano os cursos *lato sensu*. Com isso, os cursos de especialização e aperfeiçoamento tenderam a ser desenvolvidos por universidades que não organizaram o nível *stricto sensu*, tomando, em consequência, como parâmetro os cursos de graduação. E mesmo quando esses cursos eram organizados por universidades que haviam consolidado o nível *stricto sensu*, o *lato sensu* era situado numa estrutura separada vinculada à graduação, como ocorreu na PUC de São Paulo onde o Setor de Pós-Graduação cuida apenas dos programas *stricto sensu*, ficando os cursos *lato sensu* no âmbito da COGEAE, isto é, a Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão, sem nenhuma ligação com o Setor de

Pós-Graduação. Afora casos como este da PUC de São Paulo, da Universidade Católica de Goiás e, principalmente, da Universidade Católica de Minas Gerais que criou uma tradição de oferta sistemática de cursos *lato sensu*, essa modalidade de pós-graduação vinha sendo objeto de um tratamento tópico por parte das principais universidades. Diante desse quadro, o histórico que estamos traçando se concentrará na evolução da pós-graduação *stricto sensu*. A constatação supra, entretanto, relativamente ao tratamento dado aos cursos *lato sensu* tem importantes implicações para o desenvolvimento da pós-graduação como um todo, as quais pretendemos retomar no momento reservado à análise das perspectivas.

Voltando à trajetória histórica, na sequência das iniciativas pioneiras da PUC-RJ em 1965 e da PUC-SP na área de Psicologia Educacional em 1969 surge, em 1970, marcado pelo mesmo pioneirismo, o Programa de Mestrado em Currículo da Universidade Federal de Santa Maria, no âmbito de um convênio celebrado com a Organização dos Estados Americanos do qual resultou a instituição da Faculdade Interamericana de Educação na qual foi instalado o referido mestrado que recebeu alunos de diversos países da América Latina.

A fase de implantação atinge o seu ápice nos dois anos seguintes. Com efeito, em 1971 surgem quatro programas: o da Universidade de São Paulo, o da Federal Fluminense, o mestrado em Filosofia da Educação da PUC de São Paulo e o programa de pós-graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. E em 1972 são criados seis novos programas que se localizam nas universidades federais de Minas Gerais, da Bahia, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, na Universidade Metodista de Piracicaba, então Instituto Educacional Piracicabano e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O processo de implantação tem sequência em 1973 com o mestrado em Ensino de Ciências da USP, em 1974 com o Programa da Universidade de Brasília e em 1975 com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP, continuando nos anos subsequentes. Pode-se, contudo, considerar que a fase de implantação já se completara uma vez que em 1976 tem início a instalação do nível de doutorado num claro indício de que se iniciava o período de consolidação da Pós-Graduação em Educação em nosso país.

Uma das estratégias acionadas pela CAPES tendo em vista esse objetivo de consolidar a Pós-Graduação no país, foi induzir à criação de Associações Nacionais por área de conhecimento. Em decorrência das gestões então realizadas, surgiu na área de educação a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) que realizou sua primeira Reunião Anual em 1978, em Fortaleza, tendo como tema central a questão do mestrado em educação, ocasião em que apresentei um trabalho denominado *Uma Concepção de Mestrado em Educação* (SAVIANI, 1996, pp. 95-100). E na sequência,

na segunda Reunião Anual realizada em São Paulo, em 1979, o tema central foi o doutorado em educação tendo eu, desta vez, apresentado o trabalho *Doutoramento em Educação: a experiência da PUC-SP* (IBIDEM, pp.101-105). Papel importante desempenhou também o PICD (Programa Institucional de Capacitação de Docentes), implantado pela CAPES em 1976 que visa, através da concessão de bolsas de estudos, liberar professores universitários com salário integral para cumprir programas de mestrado ou de doutorado nos principais centros de pós-graduação do país. Esse programa foi importante duplamente: de um lado porque fornecia regularmente um contingente de alunos dispondo de condições bastante favoráveis para realizar a pós-graduação; de outro lado, porque se constituiu num mecanismo de formação de quadros de professores-pesquisadores que iriam consolidar ou permitir a instalação de novos programas de pós-graduação nas instituições a que estavam contratualmente vinculados.

2.3 A fase de consolidação e de expansão

Em 1976, ao mesmo tempo em que são criados os programas de mestrado em educação da Universidade Federal de São Carlos e da Universidade Federal do Paraná, surgem os programas de doutorado da PUC do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A expansão do mestrado prossegue com a abertura de dois programas em 1977 (Universidades Federais do Ceará e da Paraíba), quatro em 1978 (Universidades Federais do Rio Grande do Norte, de Pernambuco, do Espírito Santo e o Programa de Educação Especial na Federal de São Carlos) e mais dois em 1979 (Universidade Estadual do Rio de Janeiro e o programa de Distúrbios da Comunicação na PUC-SP). Paralelamente tem seqüência o processo de instalação do nível de doutorado com a abertura do Doutorado em Filosofia da Educação na PUC-SP em 1977, em Educação na USP em 1978, na UFRJ e na UNICAMP em 1980 e o Doutorado em Psicologia Educacional na PUC-SP em 1982.

Observa-se que a fase de consolidação se completa aí no início da década de 1980 quando se reduz o ritmo de abertura de novos programas. De fato, durante cinco anos (entre 1979 e 1984) não surgem novos mestrados. E quanto ao doutorado, o lapso de tempo é ainda maior, não havendo a ocorrência de novos programas ao longo de sete anos (entre 1982 e 1989).

A expansão do mestrado é retomada em 1984 com a criação do Programa de Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (UNESP-campus de Rio Claro) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina prosseguindo, em 1986, com três novos programas: Universidade Católica de Petrópolis, Universidade Federal de Goiás e Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Após a criação do mestrado da Universidade do Amazonas em 1987 surgem, em 1988, quatro novos pro-

gramas: CEFET-MG (Educação Tecnológica), UNESP-campus de Marília, Universidades Federais de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul. E a década de 80 se fecha com a abertura do mestrado em educação matemática da Universidade Santa Úrsula no Rio de Janeiro em 1989. A expansão se acelera na década de 90 quando surge um grande número de novos programas de mestrado dentre os quais doze obtiveram o reconhecimento da CAPES.

Quanto ao doutorado a expansão é retomada em 1989 na PUC-RS, prossegue em 1990 com o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP e em 1991 são instalados os doutorados em educação da UFSCar e da UFMG. A partir daí a expansão tende a se acelerar registrando-se nove novos programas devidamente reconhecidos pela CAPES, entre eles o da Universidade Federal de Santa Catarina instituído em 1994.

Durante esse período alguns poucos programas existiram por um certo período sendo, depois, extintos como ocorreu com as Faculdades do Sagrado Coração de Bauru, hoje Universidade do Sagrado Coração e com o Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (IESAE-FGV). Este último surgiu em 1971 tendo a própria mantenedora, a Fundação Getúlio Vargas, decidido desativá-lo em 1990. Em função de mandado de segurança dos alunos o Programa ainda funcionou até 1994 garantindo-se a titulação dos alunos que estavam matriculados quando foi tomada a decisão de extingui-lo. Cabe registrar que o referido Programa desempenhou importante papel na história da pós-graduação em educação no país tendo formado quadros das mais diversas regiões através da titulação de aproximadamente 500 mestres.

3 - Situação atual

Atualmente a pós-graduação *stricto sensu* na área de educação conta com cinquenta e dois programas reconhecidos pela CAPES. Destes, trinta e um oferecem apenas o mestrado e vinte e um mantêm também o doutorado. Há, além disso, um número razoável de instituições com processos abertos junto à CAPES visando à instalação de programas de mestrado. Por outro lado há, ainda, um número significativo de instituições com programas de mestrado funcionando independentemente da autorização e reconhecimento da CAPES. De modo especial nas instituições particulares essa prática vem se generalizando havendo, inclusive, informações de que essas instituições estão organizando uma espécie de “CAPES privada”. Outra prática que vem se alastrando é o recurso a convênios com instituições estrangeiras para a abertura de programas de pós-graduação, assim como a implantação de programas de mestrado e, mesmo, de doutorado pelo mecanismo do *ensino a distância*.

Para se entender esse quadro é necessário levar em conta o desloca-

mento que a política educacional vem operando no padrão do ensino superior no Brasil. Esse deslocamento tem origem na distinção entre *universidades de pesquisa* e *universidades de ensino* introduzida em 1986 pelo GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior) criado pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel. Essa distinção vem, desde aí, freqüentando documentos sobre o ensino superior mas, na atual gestão, foi assumida como idéia-força da política a ser implementada relativamente ao ensino superior. Tal orientação acabou sendo consagrada no Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB. Esse decreto introduz, na classificação acadêmica das instituições de ensino superior, a distinção entre *universidades* e *centros universitários*. Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa buscada pelo atual governo para viabilizar a expansão, e, por consequência, a “democratização” da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as *universidades de pesquisa* que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista.

Os *centros universitários* constituem o caminho encontrado pelo decreto para realizar aquele objetivo que enfrentava resistências concentradas na carga semântica da expressão *universidade de ensino*. Eis porque o artigo doze do referido decreto define os centros universitários como *instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar*. Eis também porque o parágrafo primeiro do mesmo artigo estende a esses centros universitários, uma vez credenciados, a autonomia didática prevendo, ainda, no parágrafo segundo, a possibilidade de que os mesmos venham a usufruir de outras atribuições da autonomia universitária. Quer dizer, são instituições com as prerrogativas da universidade; logo, universidades, mas sem pesquisa. Em suma, ao que parece, a expressão *centros universitários* foi a fórmula encontrada para burlar o artigo 207 da Constituição Federal que afirma que as universidades *obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*.

Essa mesma orientação é também assumida explicitamente na proposta do MEC para o Plano Nacional de Educação. Admite-se o déficit no ensino superior comparativamente aos demais países concluindo que, para se chegar ao estágio já atingido hoje, por exemplo, pela Argentina, é necessário triplicar a porcentagem da população com idade entre 19 e 24 anos que tem acesso ao Ensino Superior, o que se espera atingir ao final de dez anos. Para viabilizar esse objetivo a meta 2 prevê a ampliação da oferta de ensino público em igual proporção com o ensino particular, ou seja, um aumento de 200%

das vagas nos próximos dez anos. Como, no entanto, atingir essa meta se não se prevê nenhum investimento público adicional? A seguinte transcrição do documento oferece a possível resposta:

A expansão dependerá, portanto, de uma racionalização no uso dos recursos que diminua o gasto por aluno nos estabelecimentos públicos, da criação de estabelecimentos voltados mais para o ensino que para a pesquisa, da ampliação do ensino pós-médio e do estabelecimento de parcerias entre União, Estado e instituições comunitárias para ampliar, substancialmente, as vagas existentes (BRASIL, MEC, INEP, p.39). Tal orientação se faz presente na meta 5, *oferecer apoio e incentivo governamental para as instituições comunitárias e na meta 9, diversificação do modelo IES, com vistas a ampliar a oferta do ensino.* É por esse caminho que se pretende disseminar os *centros universitários* enquanto escolas superiores que se dediquem apenas ao ensino sem pesquisa institucionalizada e os cursos pós-secundários, isto é, *formação de nível superior de menor duração* (IBIDEM, p.38).

Por outro lado cumpre registrar que a partir do final da década de 1980 ocorreu uma rápida proliferação de universidades particulares. A impressão que se tem é que, com a consagração da autonomia universitária como princípio constitucional operada pela Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988, houve uma corrida das instituições superiores privadas para se transformarem em universidades. Com efeito, no gozo da autonomia, os mantenedores dessas instituições estariam livres para fazer valer o seu arbítrio que passaria a contar com o respaldo de um princípio constitucional ao amparo, portanto, de qualquer restrição. Essa corrida foi tão intensa que chegou, mesmo, a lançar mão do suborno junto ao Conselho Federal de Educação, o que acarretou o fechamento desse órgão, por corrupção, em 1993, na gestão do ministro da educação Murílio Hingel. Ora, com a aprovação da nova LDB e a conseqüente regulamentação, a manutenção do status de universidade por parte dessas instituições supõe um mínimo de exigências entre elas a manutenção, em seu quadro docente, de pelo menos um terço com mestrado ou doutorado. Sem isso, elas correm o risco de descredenciamento, o que significa perder o status de universidade e se transformar, por exemplo, em centros universitários. Além disso, o acirramento da concorrência e a busca de uma imagem favorável no mercado de serviços, são fatores que têm levado essas universidades privadas à iniciativa de criar, em seu âmbito, o nível de mestrado. Tendo em vista, contudo, a tradição construída pela CAPES de uma avaliação por pares, relativamente rigorosa, as possibilidades de que essas instituições venham a ter seus projetos de mestrado reconhecidos resulta um tanto remota.

A saída que vem sendo encontrada para contornar a dificuldade acima apontada resulta no mecanismo que vem sendo denominado de *Capex Privada*. Assim é que foi criada no âmbito da ABMES (Associação Brasileira de

Mantenedoras de Ensino Superior) a **Fundação para o Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNDESP)** cuja proposta de Estatuto Social estabelece como finalidades dessa Fundação o desenvolvimento de *programas de treinamento, aperfeiçoamento, titulação e capacitação de docentes das instituições de educação superior* mantidas por entidades filiadas à **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**⁰, inciso 1, In SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 1999, p.16).

Ainda segundo SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR (1999, p.17), no segundo semestre de 1998 a **FUNDESP** passou a se chamar **FUNADESP (Fundação Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Superior Privado)** tendo assumido o cargo de Diretor Executivo Darcy Closs que havia sido Diretor Geral da CAPES nos anos 70 e que atualmente se encontra dirigindo a Universidade Anhembi-Morumbi com sede na cidade de São Paulo.

Conforme matéria publicada no *ABMES Notícias*, de ago-set/98, sob o título “Funadesp articula-se com o MEC”, *a Funadesp pretende estimular o esforço das instituições na avaliação de seus cursos de graduação e promover estudos sobre as condições dos docentes nas instituidoras para dimensionar suas necessidades de capacitação. Para tanto, serão constituídos comitês técnicos de consultores “ad hoc” para orientar os processos de avaliação e de definição/implantação de linhas/núcleos de pesquisa e de criação de cursos de mestrado* (In SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, p.17. E, segundo a mesma fonte, Darcy Closs informava ter a Funadesp encaminhado à CAPES e à SESu/MEC propostas de atividades conjuntas envolvendo pontos como vagas de mestrado e doutorado para atender à demanda das universidades privadas, mestrados profissionais e interinstitucionais, capacitação docente e revitalização dos cursos de pós-graduação “lato sensu”. E o número 57, de mar-abr./99 do ABMES Notícias nos permite perceber que a FUNADESP já está em pleno funcionamento nos moldes da CAPES e, mais do que isso, em convênio com a própria CAPES. Ali se lê que os objetivos dos programas e projetos da Fundação são: *projeto institucional, avaliação institucional, avaliação de cursos, mestrados profissionais, regime de tempo integral, produção científica institucionalizada, iniciação científica, bolsas de pesquisa, bolsas de mestrado e doutorado, cursos sequenciais, seminários temáticos*, acrescentando-se que *o convênio Funadesp/Capes (MEC) foi tema de amplos debates durante a reunião. Muitas IES foram visitadas pelos Consultores e pelo próprio Professor Darcy Closs. Os dados solicitados nessas visitas já estão sendo enviados pelas IES e comporão um Relatório Conclusivo com análises, conclusões e recomendações para a implementação de ações da Funadesp e das próprias IES particulares* (ABMES NOTÍCIAS, 1999, p.6).

Enquanto as universidades privadas trilham o caminho acima indicado, no âmbito governamental o projeto de transformar as universidades públicas em *organizações sociais*, elaborado pelo então Ministério da Administra-

ção e Reforma do Estado (MARE) buscava converter essas instituições numa espécie de fundações privadas subvencionadas com recursos públicos enquanto, sob o aspecto acadêmico, especialmente por parte das agências de fomento, está havendo uma pressão pela redução do tempo de titulação em especial no que se refere ao mestrado postulando-se, inclusive, a sua exclusão o que levaria a considerar apenas o doutorado como grau acadêmico adequado à formação de pesquisadores. O mestrado tenderia, então, a desaparecer ou a assumir o caráter profissional. Aliás, a CAPES acaba de regulamentar o *mestrado profissional* e as instituições de ensino superior com pós-graduação consolidada vêm se encaminhando, de modo especial nas áreas tecnológicas, na direção da instalação dessa modalidade de mestrado.

Como interpretar o quadro que se delineia atualmente e qual o seu significado no que diz respeito às perspectivas da Pós-Graduação em Educação no Brasil? Procuremos, à guisa de conclusão, encaminhar a resposta a essas indagações.

4 - *Tendências e perspectivas da Pós-Graduação em Educação no Brasil*

O modelo de pós-graduação adotado no Brasil seguiu deliberadamente a experiência dos Estados Unidos, como se pode observar no texto do Parecer 977/65 que conceituou a pós-graduação onde se encontra um tópico com o seguinte título: *Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana* (BRASIL, MEC, CFE, 1965, pp.74-79). É com base nessa experiência que se definiu a estrutura organizacional da nossa pós-graduação *stricto sensu* centrada em dois níveis hierarquizados, o *mestrado* e o *doutorado*, sem, porém, que o primeiro fosse requisito indispensável para o segundo, isto é, o mestrado poderia ser considerado uma etapa preliminar para a obtenção do grau de doutor ou como grau terminal admitindo-se a possibilidade de inscrição direta no nível de doutorado. Cada um desses níveis compreenderia o estudo de um conjunto de matérias relativas tanto à *área de concentração*, isto é, o campo específico de conhecimento constitutivo do objeto de estudos escolhido pelo candidato, como ao *domínio conexo*, ou seja, a área ou áreas de conhecimento correlatas e complementares àquela escolhida pelo aluno. O programa de estudos deveria se completar com a redação de um trabalho resultante de pesquisa, a dissertação, no caso do mestrado e a tese, no caso do doutorado. Assim, a organização dos estudos, embora procurasse se pautar por *grande flexibilidade*, era bastante clara envolvendo tarefas bem especificadas e prevendo, inclusive, a figura de um diretor de estudos com a incumbência de assistir e orientar a cada um dos alunos.

Entretanto, se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência européia, particularmente da Europa continental.

É interessante observar que nos Estados Unidos prevalecia na educação básica, sob a influência do ideário da pedagogia nova, o objetivo de socialização das crianças e jovens justificado pelo discurso do incentivo à autonomia e iniciativa dos alunos, ficando em segundo plano o domínio dos conhecimentos sistematizados; em contrapartida, no nível superior, os alunos tendiam a ser postos diante de uma organização bastante definida que implicava tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes. Inversamente, na Europa, os sistemas de educação básica foram organizados ainda sob a égide da concepção tradicional herdada do iluminismo que colocava como objetivo principal o domínio dos conhecimentos sistematizados; em consequência, tendia-se a se esperar dos alunos que ingressavam na universidade um grau de maturidade e de autonomia intelectual que dispensava, por parte dos professores, uma direção ou mesmo uma orientação mais direta. E, especialmente na pós-graduação, que era constituída fundamentalmente pelo doutorado, esperava-se que os candidatos concebessem e realizassem por si mesmos o próprio trabalho sendo o orientador mas um examinador e o presidente das bancas de exame do que alguém que dirigia e interferia diretamente na definição e desenvolvimento do tema de estudo do doutorando. Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe uma certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência européia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico.

Ora, nós sabemos do peso da influência européia sobre os intelectuais brasileiros, em especial na área das chamadas ciências humanas. E esse dado é importante para entendermos a tendência que acabou por prevalecer na pós-graduação brasileira. Com efeito, viu-se que a implantação da pós-graduação se deu a partir do mestrado. E, embora os alunos devessem cursar determinadas disciplinas, algumas delas até mesmo em caráter obrigatório, os professores, via de regra, supunham um razoável grau de autonomia dos mestrandos esperando que eles definissem o próprio objeto de investigação e, ato contínuo, escolhessem o orientador adequado para acompanhá-lo em sua pesquisa. Este é um dos fatores explicativos do longo tempo destinado à realização do mestrado ligado à expectativa de que os alunos deveriam produzir um trabalho de fôlego, na prática equivalente a uma tese de doutorado. Isso não causou grandes problemas na fase inicial quando, diante da demanda reprimida e não existindo ainda o doutorado, acediam ao mestrado professores já com razoável maturidade intelectual e uma boa experiência no magistério superior. Passada, porém, essa primeira fase foi se constatando em escala cada vez mais generalizada que, enquanto o orientador esperava que o pró-

prio aluno escolhesse de modo autônomo o tema de sua dissertação, formulasse o problema, definisse o enfoque teórico, delimitasse o objeto e estabelecesse a metodologia e respectivos procedimentos de análise, o mestrando se sentia sem rumo e despendia muito tempo sem corresponder a essas expectativas do orientador, o que o fazia buscar o socorro de outros professores, enveredar pelas mais desconhecidas leituras ou observações de campo até conseguir encontrar, mas após muito dispêndio de energia e de tempo, o objeto de estudo que daria origem à sua dissertação de mestrado.

É diante desse quadro que surgiram as pressões pela redução do tempo com a tendência a secundarizar o mestrado, dispensar a exigência de dissertação ou, mesmo, eliminar essa etapa da pós-graduação *stricto sensu*. Entendo que esse encaminhamento pode pôr em risco a particularidade da pós-graduação brasileira que lhe permitiu se constituir numa das mais ricas e consistentes experiências de pós-graduação. E essa riqueza advém, acredito, da fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em se garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência européia. Para evitar o risco apontado preservando a particularidade da experiência brasileira cumpre manter presente a especificidade da pós-graduação *stricto sensu*, cujo objetivo é a formação de pesquisadores como assinalei em texto anterior (SAVIANI, 1991, pp.159-168) cujas considerações, por oportuno, retomo a seguir.

Ora, se o objetivo precípua da pós-graduação *stricto sensu* é a formação do pesquisador, o elemento central em torno do qual ela deve ser organizada é a pesquisa. E como a pós-graduação *stricto sensu* está organizada em dois níveis, mestrado e doutorado, conclui-se que o primeiro nível tem o sentido de iniciação à formação do pesquisador, reservando-se ao segundo nível a função de consolidação.

Assim, embora seja desejável que a iniciação se dê já no nível da graduação, não parece razoável inscrevê-la como uma exigência obrigatória já nessa primeira etapa do ensino superior. Isto não apenas por razões conjunturais derivadas das conhecidas deficiências do nosso ensino em geral e do ensino superior em particular, mas também por razões estruturais. Com efeito, como já foi lembrado anteriormente, o vetor principal dos cursos de graduação é a formação profissional e não a formação de pesquisadores. Por outro lado, mesmo que se atingisse uma difusão bastante ampla da chamada *iniciação científica* nos cursos de graduação, é lícito supor que sua tarefa não se ligaria diretamente ao objetivo de formação do pesquisador, mas teria antes a finalidade de familiarizar o aluno (o futuro profissional) com os processos e os procedimentos da investigação científica, o que não implicaria necessariamente a realização, por parte de cada um dos alunos, de um projeto próprio e completo de investigação.

No caso do mestrado, porém, a iniciação requerida será feita median-

te a realização de um trabalho completo de investigação. Para a maioria dos alunos será, de fato, o primeiro trabalho de pesquisa que ele cumpre, abrangendo todas as etapas implicadas no tipo de investigação encetada. Portanto, caberá ao aluno, com o auxílio do orientador e a partir de alternativas delineadas em função do estágio de conhecimento em que se encontra a área correspondente, realizar a escolha do tema, a formulação do problema, a delimitação do objeto assim como o estabelecimento da metodologia e respectivos procedimentos de análise, redigindo, em consequência, o texto correspondente com uma estrutura lógica adequada à compreensão plena, por parte dos leitores, do assunto tratado.

O texto referido constitui o que se convencionou denominar de *dissertação de mestrado*. Supõe, pois, um trabalho relativamente simples, expresso num texto logicamente articulado, ou, como se diz em linguagem corrente, que tem começo, meio e fim, dando conta de um determinado tema. De fato, dissertar significa discorrer, expor, abordar determinado assunto. Distingue-se de tese, denominação reservada ao trabalho do doutorado, já que tese significa posição, sugerindo que a defesa de uma tese é a defesa de uma posição diante de determinado problema. A tese pressupõe, em consequência, os requisitos de autonomia intelectual e de originalidade, já que estas são condições para que alguém possa expressar uma posição própria sobre determinado assunto. Ora, tais requisitos não são necessariamente exigidos no caso do mestrado. Supõe-se, antes, que é a conclusão do mestrado que propiciará o preenchimento desses requisitos, uma vez que, tendo realizado, com o apoio do orientador, um trabalho completo de investigação, esse exercício nas lides da pesquisa lhe permitirá adquirir um domínio teórico e prático do processo, atingindo, assim, a desejada autonomia intelectual que lhe facultará a formulação original de novos objetos de investigação. Dessa forma, enquanto para o mestrado a autonomia intelectual e a originalidade constituem ponto de chegada, um resultado, para o doutorado esses requisitos se põem no ponto de partida como condições prévias para a realização da etapa final do processo de formação do pesquisador, levado a cabo pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Em suma: considerando-se que a pós-graduação *stricto sensu* destina-se fundamentalmente à formação do pesquisador; considerando-se que o mestrado, enquanto primeira etapa tem a incumbência de efetivar a iniciação dos alunos tendo em vista a assunção, por parte deles, da condição de pesquisadores; considerando-se que essa iniciação implica a realização de um trabalho próprio e completo de investigação consubstanciado na dissertação, conclui-se ser inconcebível um mestrado sem dissertação.

O raciocínio acima evidencia a necessidade de se afastar certas alternativas que vêm sendo ventiladas, as quais, tendo em vista o objetivo de redução do tempo de formação, acenam com a organização de cursos de

mestrado sem dissertação, a exemplo do que ocorre nos Estados Unidos. Em verdade, esse tipo de mestrado se descaracterizaria como pós-graduação *stricto sensu* sendo assimilado aos cursos de especialização, já que tenderia a subordinar a formação acadêmica à formação profissional, abrindo mão do objetivo de formação de pesquisadores. Aliás, ao que parece, é exatamente a admissão de uma distinção entre uma espécie de mestrado profissional e um mestrado acadêmico que explica a existência, nos EE.UU., de um mestrado sem dissertação ao lado do mestrado com dissertação. Cabe, pois, considerar que, no caso brasileiro, a alternativa para mestrado com dissertação não é o mestrado sem dissertação ou o mestrado profissional, mas os cursos de especialização.

À vista do exposto, entendo que pretender a redução do tempo de realização do mestrado abrindo mão da dissertação é obter a redução ao preço da sua descaracterização. Trata-se, pois, de definir o tempo necessário à realização do mestrado a partir da compreensão de sua natureza e objetivos e não o contrário. E desde que, como se mostrou, o ponto central e o momento culminante do mestrado estão configurados na dissertação, entendida como a forma de concretização da natureza e objetivo próprios do mestrado, é a partir do dimensionamento do tempo necessário à realização da dissertação que cabe definir o tempo de duração do mestrado. E esse tempo só poderá ser definido com um certo grau de generalidade, na medida em que se dispuser de algum critério, também mais ou menos geral, de caracterização da própria dissertação. E foi na busca de tal critério que propus em 1991, no texto cujas idéias estou agora retomando, *a monografia de base como idéia reguladora da dissertação de mestrado*. A idéia era pensar as dissertações como incidindo sobre temas relevantes ainda não suficientemente explorados, cabendo ao mestrando a tarefa de realizar um levantamento, o mais completo possível, das informações disponíveis, organizá-las segundo critérios lógico-metodológicos adequados e redigir o texto correspondente que permitiria o acesso ágil ao assunto tratado. A existência dessas monografias de base possibilitariam ao estudante de doutorado ou a um pesquisador mais experiente realizar, a partir das informações primárias já devidamente organizadas, sínteses de amplo alcance que seriam inviáveis ou demandariam um tempo excessivo sem esse trabalho preliminar consubstanciado nas assim chamadas monografias de base.

Essa proposta supunha que o corpo docente dos Programas de Pós-Graduação identificassem os temas, os enfoques e os momentos da educação brasileira que se encontram de certo modo em aberto nas diferentes áreas do conhecimento pedagógico, estabelecendo um amplo programa de produção de monografias de base no qual seriam engajados os estudantes de mestrado para efeitos de elaboração das respectivas dissertações, com o que, ao mesmo tempo que se iniciariam na condição de pesquisadores, estariam dando uma contribuição significativa para o avanço do conhecimento no campo educacional. Como se vê, a proposta implica a existência de linhas de pesquisa nas

quais os docentes desenvolvem, de forma articulada, projetos próprios de pesquisa sistemática. Como a prática que prevalecia era a de que os docentes, após a realização de sua pesquisa de doutorado passassem a orientar as pesquisas dos alunos sem, porém, desenvolver projetos próprios, resultava difícil a implantação do programa de produção de monografias de base tal como fora proposto. Paradoxalmente, na situação atual quando as referidas condições já vêm sendo preenchidas em virtude da instituição, na maioria dos programas, dos grupos de pesquisa com as respectivas linhas de investigação e o conseqüente desenvolvimento, pelos docentes, de projetos próprios de pesquisa, aquela proposta está esquecida e é a própria existência do mestrado, enquanto pós-graduação *stricto sensu*, que se encontra ameaçada.

Não obstante, a estratégia da produção sistemática de monografias de base em cada programa de pós-graduação seria uma forma simples e fecunda de assegurar, para a maioria dos alunos que ingressam no mestrado, a iniciação de sua formação como pesquisadores já que ofereceria alternativas precisas para a realização das respectivas dissertações, poupando-lhes tempo e energia ao envolvê-los de imediato num processo real de investigação. Com o tema da dissertação definido desde o início, resultaria possível dimensionar o tempo de duração do mestrado que em princípio se situaria no limite de três anos. Dado o seu caráter de iniciação que envolve a necessidade de se cursar determinadas disciplinas, considero não ser viável e nem mesmo desejável reduzir o tempo para muito aquém do limite indicado. Entretanto, concluída com êxito essa etapa de iniciação, o doutorado poderia estar concentrado fortemente na realização da pesquisa o que viabilizaria a sua conclusão, como a experiência tem demonstrado, num prazo de 30 a 36 meses. Com isso o tempo total da formação do pesquisador giraria em torno de cinco a seis anos, prazo que fatalmente acabaria sendo destinado ao doutorado se, na hipótese de extinção do mestrado, a ele fosse atribuído todo o processo de formação do pesquisador.

Ora, equacionando-se adequadamente a questão do tempo pela via de uma consistente organização dos estudos que articulasse as duas etapas de formação do pesquisador, a de iniciação (mestrado) e a de consolidação (doutorado), seria possível preservar e, mesmo, aprofundar e fortalecer a rica experiência da pós-graduação brasileira que, fundindo a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica resultante da influência européia, acabou por produzir um modelo novo, de certo superior àqueles que lhe deram origem.

A perspectiva acima apontada, entretanto, não se delineia com clareza no horizonte da nossa pós-graduação. Ao contrário, a situação atual, tal como descrita no tópico anterior, alberga a tendência de desarticulação da experiência relativamente bem sucedida de estudos pós-graduados em nosso país.

Num balanço realizado em 1991 cobrindo o período de 1970 a 1990, Ricardo Martins concluía que, tendo produzido resultados bastante satisfatórios, a pós-graduação brasileira havia chegado, naquele ano de 1991, ao momento de consolidação que, porém, corria o risco de não se efetivar ou, ainda pior, transformar-se num momento de desmantelamento e perdas (MARTINS, 1991, p.118). Prosseguia afirmando que sem medidas estruturais que solucionassem o problema do financiamento do ensino superior onde se inclui a pós-graduação, todo o esforço feito seria destruído em poucos anos. E encerrava seu texto de forma taxativa: *A pós-graduação não pode sobreviver, e muito menos continuar a se desenvolver, caso o sistema de ensino superior, em especial o público, continuar a ser submetido a uma trajetória declinante em termos de recursos humanos, materiais e financeiros* (IBIDEM, p.118).

Transcorridos oito anos dessa manifestação, a situação só fez se agravar. Com efeito, a política de *diversificação do modelo IES* acionada pelo MEC aprofundou a *trajetória declinante* do ensino superior público e, portanto, da pós-graduação *stricto sensu*. Indício dessa tendência é essa situação paradoxal que estamos vivendo na qual a *Capes pública*, com as comissões de pares constituídas a partir da inteligência de ponta das várias áreas do conhecimento, redefine de forma discutível tanto quanto traumática os critérios de avaliação dos programas alegando a busca da excelência acadêmica e, paralelamente, essa mesma *Capes pública* firma convênio com a *Capes privada*. Esta, absorvendo funções equivalentes às da *Capes pública* o faz, porém, não em função da excelência acadêmica mas tendo como critério as demandas do mercado. Diversifica-se, de fato, o *modelo IES*. E isto, na prática, significa o *desmantelamento* e a *perda* da rica e, de certo modo, original experiência da pós-graduação brasileira.

Apesar do quadro adverso, é preciso que a comunidade acadêmico-científica resista à tendência em curso em lugar de ficar omissa, como parece que está, o que resulta em conivência com os rumos que se está imprimindo à trajetória da nossa pós-graduação. E o primeiro passo para viabilizar a resistência é compreendermos a natureza e o contexto do problema a enfrentar. Foi desse modo que interpretei o tema desta conferência de abertura na formulação dos organizadores deste Seminário que versa sobre o *resgate, situação atual e perspectivas da pós-graduação em educação no Brasil*. Espero ter contribuído para uma melhor compreensão do problema que enfrentamos trazendo, assim, subsídios para a formulação de uma estratégia de luta contra o quadro adverso que se nos descortina no momento presente.

Referências bibliográficas

- ABMES. "Funadesp discute programas de melhoria do ensino". *ABMES Notícias*, N. 57, mar-abr./99, p.6.
- BRASIL, MEC, CFE. "Definição dos cursos de pós-graduação". *Documenta*, 1965, pp.67-86 (Parecer n. 977/65).
- BRASIL, MEC, INEP. *Proposta para o documento: roteiro e metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação*. Brasília, 1997.
- MARTINS, R.C.R. "A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-90". *Educação Brasileira*, 13 (27): 93-119, 1991.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, 12ª ed. Campinas, Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, D. "Concepção de mestrado centrada na idéia de monografia de base". *Educação Brasileira*, 13 (27): 159-168, 1991.
- SGUISSARDI, W. e SILVA JÚNIOR, J.R. *A educação superior privada: novos traços de identidade*. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 26-30/09/1999.