

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: NO PONTO DE INFLEXÃO?*

Luiz Antônio Cunha
da Faculdade de Educação/UFF

A pós-graduação em educação já existe no Brasil há um quarto de século, pelo menos em sentido estrito. Contam-se hoje 26 programas de mestrado credenciados e 7 de doutorado na mesma situação. Mais programas encontram-se em fase de pedido de credenciamento, principalmente a nível de mestrado. As teses e dissertações defendidas são mais de 3.500 (150 delas de doutorado). Esses números dão a ordem de grandeza muito expressiva da área de educação, no âmbito da pós-graduação no país, o que levou à criação de comitês (ou equivalentes) próprios nas agências de fomento, como na CAPES, no CNPq e pelo menos em uma fundação estadual de apoio à pesquisa.

A institucionalização da pós-graduação compensou, até certo ponto, os efeitos negativos da reforma universitária da segunda metade dos anos 60, no que diz respeito à fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras: ela impediu o isolamento da antiga seção de Pedagogia das demais, agora separadas em diferentes unidades. Contribuiu, assim, para que a pedagogia/educação, agora faculdade (centro ou departamento) mantivesse algum contacto com a Sociologia, a História, a Ciência Política, a Psicologia e a Economia, pelos professores que incorporou, evitando o forte componente autárquico (para não dizer particularista) que caracteriza os cursos de Pedagogia e da parte didático-pedagógica das licenciaturas.

Foi também das dissertações e das teses dos programas de pós-graduação que saiu a quase totalidade

dos livros que constituem a recente bibliografia de educação, que vem incorporando dezenas de novos títulos a cada ano. Dessa produção também saíram os artigos que abastecem as revistas da área, algumas delas mantendo muito bom nível há muitos anos¹.

O intercâmbio com especialistas em educação de outros países, um importante canal de renovação de idéias e práticas, não existiria sem a pós-graduação em educação, já que a graduação e a licenciatura (enquanto cursos) e seus professores (enquanto profissionais) têm mostrado que se contentam, geralmente, em reproduzir o conhecimento e os procedimentos que consideram corretos ou convenientes, sem maiores preocupações em buscar o desconhecido, nem cotejar suas certezas com possíveis críticas.

Mas, nem tudo são flores. Apesar de números globais tão impressionantes e de muitos exemplos de uma proveitosa produção acadêmica, acredito existirem bloqueios que precisam ser removidos para a melhoria da qualidade geral da área. Minha hipótese de trabalho é a seguinte: a pós-graduação em educação tem crescido mais por força da multiplicação de seus vícios de origem,

1 Sou mais otimista do que Mirian Warde em seu artigo *O papel da pesquisa na pós-graduação em educação* (1990). Sem embargo, aceito os reparos por ela feitos a um texto meu, que supunha, há 12 anos, fossem trabalhos de pesquisa a maioria absoluta das dissertações de mestrado defendidas no Brasil (Cunha, 1979).

* Texto baseado em exposição realizada no Grupo de Trabalho sobre o Ensino Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação — ANPEd, em sua 13ª Reunião Anual (Belo Horizonte, outubro de 1990).

do que pelas virtudes que se esperava viesse a desenvolver².

Neste texto, pretendo defender a idéia de que a pós-graduação em educação encontra-se, no Brasil, em um ponto de inflexão, a partir do qual duas linhas de desenvolvimento podem vir a ser percorridas. A primeira linha aponta para uma profunda mudança na organização dos programas, em termos quantitativos e qualitativos. A segunda linha é mais fácil de ser traçada, pois resulta da continuação dos procedimentos correntes.

No meu entender, apesar do tamanho da pós-graduação e do prestígio que conseguiu alcançar, muitas pesquisas chamadas por esse nome nos programas não podem reivindicar cidadania acadêmica, nem grande parte das dissertações e teses mereceriam sair do esconderijo em que foram, com louvável autocrítica, guardadas por seus próprios autores. Como foi que se chegou a essa situação paradoxal? Vou encaminhar a resposta.

O mestrado surgiu sob o signo da improvisação. Definido o objetivo de criar um programa, passava-se a buscar os professores que tivessem titulação ou apenas notário (mais do que notório) saber. Depois de escolhidos os professores, definiam-se as disciplinas que eles poderiam lecionar, compondo-se o currículo. Um processo indutivo, portanto. Os professores poderiam pertencer a áreas diferentes da universidade/instituição, já que sempre é possível justificar como "educacionais" quaisquer temas teóricos e/ou práticos, em sentido lato: do teatro à medicina, da administração ao sacerdócio, do treinamento profissional à militância sindical. Já que a tudo se atribuía uma dimensão educacional, nada restava como educação propriamente dita.

Assim, a diversidade do corpo docente foi, ao mesmo tempo, um elemento positivo e negativo para a nossa pós-graduação. Positivo, por compensar o isolamento institucional e acadêmico. Negativo, por resultar de um processo de composição inorgânica.

Para esse tipo de arranjo do corpo docente, o Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação-CFE, que deu as linhas mestras (com e sem trocadilho) para a pós-graduação, foi providencial, pois previa a existência das áreas de concentração e das disciplinas de domínio conexo, precedidas por um grupo de disciplinas básicas.

Se os professores tinham essa diversidade em sua formação e vinculação à universidade/instituição, os estudantes não eram diferentes, Muito pelo contrário. Como a educação era entendida em sentido muito amplo, como convinha até mesmo à auto-estima em expansão dos profissionais da área, eram admitidos como alunos no mestrado pessoas graduadas nas mais diferentes áreas.

O resultado combinado da heterogeneidade de estudantes e de professores foi que grande parte do ensino acabou se resumindo numa série de *introduções*, desenvolvidas ao nível das respectivas disciplinas de graduação³. Tratando-se das disciplinas básicas, a exemplo da Filosofia da Educação, da Psicologia da Educação, da História da Educação, da Sociologia da Educação, da Economia da Educação e outras, como aprofundá-las em 15 aulas?

Tal frouxidão acabava por beneficiar os estudantes talentosos, com garra e boa formação básica, que, oriundos de um curso de pedagogia ou de outro, encontra-

vam seus próprios caminhos, a despeito das limitações dos professores e dos cursos. Caberia perguntar se, para esses estudantes, a pós-graduação serviu para alguma coisa a mais do que uma chancela cartorial. Certamente, serviu para que bons trabalhos fossem produzidos, enriquecendo a bibliografia da área. Mas, para os estudantes menos talentosos e para os que não tinham condições de fazer seus próprios caminhos, essa frouxidão curricular não ajudava a encontrá-los, levando freqüentemente ao abandono do curso na hora de enfrentar a desertação.

Alguns programas usaram consciente e planejadamente a inorganicidade curricular como tática para mudar o *status quo* considerado insatisfatório, de modo a incorporar docentes e discentes diferentes dos existentes, deixando que a livre opção dos estudantes redefinisse o currículo. O problema desse tipo de solução é que a inorganicidade acaba por tender a se reproduzir, impedindo ou dificultando o encontro de novos caminhos.

O baixo nível levou ao facilitário e foi por ele reforçado. Num primeiro momento (década de 70), a valorização dos cursos de mestrado — como requisito de ascensão na carreira docente nas universidades federais e para a recuperação do valor simbólico do grau superior em processo de "massificação" (o que acabou se espraiando pelas demais instituições de ensino superior) — fez com que a pós-graduação em educação passasse a ser procurada por professores das mais diversas áreas. Afinal todos eram professores, inclusive os que preferiam obter um diploma menos valorizado em conteúdo do que enfrentar os mais "difíceis" cursos de mestrado em Medicina, História, Economia, Sociologia, Psicologia, Matemática, Física etc. Esse padrão foi adotado por professores que lecionavam nas próprias universidades onde estavam os cursos, para quem não interessava o mais custoso deslocamento para outras cidades nem mesmo para outras instituições da mesma cidade. É a tão conhecida prática da endogenia acadêmica.

Na esteira da demanda dos professores do ensino superior, os cursos de mestrado em educação foram procurados por técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação, o que facilitou sobremaneira a receptividade de todo um receituário tecnicista (na peda-

- 2 Alguns colegas leram a primeira versão deste texto e fizeram sugestões (não menciono seus nomes e deixo de lhes agradecer por escrito para não os comprometer com as opiniões aqui apresentadas). Houve quem me alertasse para os possíveis usos que se poderiam fazer desta análise, especialmente contra os interesses da área nas agências de fomento. Não adotei tal cautela, devido ao fato de que outras áreas também se criticam, além do que os problemas aqui apontados não são totalmente desconhecidos fora de nosso âmbito.
- 3 Estou ciente de que houve programas de pós-graduação em educação que incorporaram professores qualificados em Psicologia, Filosofia, Sociologia etc., que não encontravam espaço nos departamentos especializados nas respectivas disciplinas. No entanto, uma vez incorporados, esses professores nem sempre se esforçaram para localizar temas propriamente educacionais, nem foram para isso chamados pelos novos colegas. Estou ciente, também, de que a reclamação contra a heterogeneidade dos estudantes tem sido uma desculpa para professores que não conseguem trabalhar adequadamente, preferindo projetar nos discentes as razões de suas próprias dificuldades didáticas.

gogia) e um reducionismo sistêmico (na administração), um e outro trazidos por professores recém-doutorados no exterior, logo incorporados aos programas.

Com o esgotamento da demanda constituída de professores universitários, que se deslocavam de uma universidade para outra com bolsas do Programa Institucional de Capacitação de Docentes - PICD, da CAPES e dos administradores de secretarias de educação, a demanda aos programas de mestrado em educação passou a ser formada, em sua maioria, por professores de 1º e de 2º graus, bem como de recém-formados nos cursos de Pedagogia e em outras licenciaturas⁴. Nem por isso o nível se recuperou, pois a diversidade dos professores permaneceu, assim como a dos estudantes, além da entrada em cena de outro complicador: os alunos não podem dedicar tempo suficiente ao estudo por causa do trabalho que não lhes dá licença (escola pública ou privada) ou, então, não lhes interessa largar o "engajamento" político-ideológico ou o investimento imediato na própria carreira. A bolsa nem sempre é previsível quanto à data do pagamento, daí ser indispensável levantar a hipótese de existir uma dose de bom senso na acumulação de trabalho e rendimentos. Os estudantes atuais parecem ser mais motivados e até mais vivos do que os dos anos 70 e do começo dos 80, mas nem sempre fazem uso dessas qualidades para buscar um bom desempenho no mestrado. Acabam por desenvolver *técnicas de sobrevivência* na pós-graduação que, infelizmente, não contribuem para elevar o nível. Mesmo quando existem bolsas de estudo em quantidade suficiente, elas não resultam em diminuição do tempo de execução das dissertações, nem da melhoria de sua qualidade. E não é consolo nem justificativa dizer que coisa semelhante ocorre em outras áreas, inclusive nas que se chamam de ciências exatas.

O baixo nível acadêmico da pós-graduação em educação deve sua situação, em algumas medida, ao populismo pedagógico, expressão de um messianismo religioso reciclado em político-ideológico que deve ter a ver com a quantidade de antigos quadros religiosos que acorreram para a área em busca de reconversão profissional. Resistindo a esse intento, a formação durável desses quadros continua a gerar práticas messiânicas, que encontram eco na tradicional concepção do magistério primário e secundário como um "sacerdócio". Neste sentido, não foram poucos os programas que entenderam ser o mestrado o lugar de formação de quadros para os movimentos sociais. Houve programas para os quais o fato de um candidato ao mestrado estar engajado em uma prática sócio-política era mais valorizado do que o envolvimento em pesquisa ou em magistério. Somava-se o populismo pedagógico com a ideologia da ação direta, segundo a qual só valia a pena estudar o que pudesse ser "devolvido para a comunidade" pesquisada, direta e automaticamente, antes mesmo da discussão com os pares, de preferência mediante a "pesquisa-ação".

É preciso mencionar que, para essa diversidade de estudantes e de um tão amplo entendimento das questões educacionais, os professores têm sido instados a orientarem dissertações abordando temas muito diferentes. O resultado é que grande número de dissertações são medíocres (até porque os professores não podem entender de muitos assuntos), contrapondo-se a poucos



trabalhos de muito boa qualidade, que talvez até prescindissem de orientação formal.

Esse padrão de multiplicação ampliada do baixo nível foi incentivado pelas agências de fomento, nos anos 70, quando havia fartura de recursos para a pós-graduação. Mais importante do que a seriedade da busca de qualidade, ainda que demorasse um pouco, importava a demonstração de resultados rápidos, conforme as práticas ufanistas da era Médici-Geisel. Já que era assim, fórmulas foram inventadas, como a que fazia das áreas de concentração programas autônomos, o que permitia a certas instituições, especialmente as privadas, disputarem bolsas em situação de vantagem⁵.

No âmbito de cada programa, as atividades do dia-a-dia reforçavam a indução das agências de fomento, no sentido de reproduzir a preocupação com a quantidade,

- 4 As ondas características da demanda da pós-graduação em educação, observadas por mim e apresentadas nos parágrafos anteriores, podem não ter ocorrido igualmente em todos. A seqüência poderá ter sido outra e em certos momentos, inexistentes.
- 5 No CNPq, no 2º semestre de 1989 e no 1º semestre de 1990, a PUC/SP recebeu, em primeira e segunda prioridades, 73 bolsas para mestrado em educação, em sua três áreas de concentração que se apresentam como programas distintos. Enquanto isso, o IESAE recebia 33, a UNICAMP, 30 e a UFMG, 21. Quero deixar claro que não considero essa disparidade justificável pela reconhecida importância que a PUC/SP teve no conjunto da área. Não disponho de dados sobre os efetivos discentes desses cursos, já que a distribuição de bolsas não tem sido em função desse dado, mas, sim, do número de pedidos por "programa", das bolsas conseguidas no passado e do resultado da avaliação da CAPES. De todo modo, a julgar pelo número de dissertações defendidas no período 1971/88, a distribuição de bolsas resulta bastante desproporcional: PUC/SP, 349 dissertações nos quatro "programas"; IESAE, 261; UNICAMP 165; e UFMG, 112.

mais do que com a qualidade. De um lado, um aglomerado de professores de nível acadêmico muito diverso, sem ambiente estimulante, gastando boa parte de seu tempo e de sua energia em reuniões, comissões e atividades alheias aos objetivos diretos de pesquisa, ensino e intercâmbio, com a mera finalidade de acomodar interesses conflitantes e justificar cargas horárias. De outro, estudantes aparentando desempenho muito alto nas disciplinas (a regra é o conceito A), mas sem conseguir fazer de sua dissertação de mestrado um *trabalho acadêmico inaugural*, resumindo-se a produzir, depois de muito tempo e sofrimento, um *texto terminal*.

Ao lado das teses e dissertações que contribuíram para inaugurar um novo patamar na carreira de seus autores, existe uma grande massa delas que não serviram para coisa alguma que não fosse cumprir com o "requisito parcial para a obtenção do grau de mestre ou de doutor". Delas não saiu um artigo, apesar de as revistas serem receptivas a extratos e resumos de trabalhos acadêmicos. A verdade é que a maioria das teses e dissertações é muito ruim. Mas, na situação existente, como não ser assim?

Se formos procurar as pesquisas que os orientadores fizeram sobre os temas dos trabalhos que orientaram, encontraremos pouquíssima coisa. Ora, como é possível orientar bem um trabalho sobre tema que não se pesquisa? Será que a formação de nossos orientadores é assim tão transferível?

Não é possível que cada programa — menos ainda cada orientador — possa dar conta de todos os temas. Parece que existe um ponto de vista que serve para tratar de qualquer tema⁶. Ao invés do problema guiar a pesquisa, é o ponto de vista que o faz. É uma espécie de fetichismo que faz o caminho prevalecer sobre o destino. Não é de se admirar, assim, que grande número de teses e dissertações demorem tanto para serem apresentadas. E, quando o fazem, encontram bancas que acabam por ser uma ação entre amigos, mais do que examinadoras propriamente ditas. Ainda há programas que não têm defesa pública nem incluem membros de fora nas bancas⁷.

Pois bem, apesar da crise geral do difusionismo (que se esperava resultasse na modernização social e econômica a partir dos pólos industriais), esse padrão que presidiu a criação e desenvolvimento do mestrado em educação está ainda vivo no início dos anos 90. As universidades de pequeno porte vão pelo mesmo caminho, criando seus programas de mestrado segundo a lógica da improvisação de professores e de alunos. E o pior é que o doutorado vai pelo mesmo caminho, com o agravante da competição parvoial.

Se, para muitos estudantes, o mestrado é buscado como o lugar para compensar o baixo nível da graduação, com a continuação desse processo será preciso criar uma "hiper-graduação" para compensar o baixo nível do mestrado ou do doutorado. Essa situação não é aceitável, tanto pelo custo que acaba sendo pago pela maioria do povo brasileiro (sem acesso nem mesmo ao ensino de 1.º grau completo), quanto pela insuportável perda de tempo que esse descaminho acarreta para os que se aventuram a segui-lo.

Apesar de ser essa a linha espontânea de desenvolvimento da pós-graduação em educação, creio que se

poderia propor uma linha alternativa. Ela se alimenta da crença de que não é inevitável que o padrão de desenvolvimento dos programas tenha de ser feito à base da improvisação e do acerto ocasional.

A primeira sugestão que eu faria para a inflexão é buscar o realismo, apesar do regionalismo e até do parvoialismo reinante em nossa área. Falando francamente, não creio haver condições de se manterem todos os programas de mestrado e de doutorado que existem e se anunciam para breve⁸.

A maioria dos cursos de mestrado hoje existente poderia ser transformada em cursos de especialização ou de aperfeiçoamento para professores, oferecendo um programa de ensino orgânico, sem a exigência de dissertação, substituída por um menos tensionante trabalho de conclusão de curso. Abandonando-se as pretensões generalistas e as "fundamentações" exageradas, esses cursos tratariam de temas específicos, a exemplo da educação pré-escolar, da metodologia do ensino de Matemática no 1.º grau, da metodologia do ensino de História no 2.º grau, da informática na educação, da educação especial e outros, inclusive dos que hoje fazem parte das habilitações do curso de graduação em Pedagogia.

Deixando de lado o orgulho e a pretensão das universidades, e de seus reitores, pró-reitores, coordenadores de curso e professores, seria o caso de se empregar melhor o dinheiro público em parcela dos programas de mestrado existentes, eliminando-se o "faz de conta". Mas, será possível deixar de lado esse orgulho pretensioso? Como ficaria o "faz de conta", justamente no país do carnaval? Já posso até antever as argumentações contrárias invocando a luta contra o elitismo, contra a supremacia da capital em detrimento do interior, contra os que querem a destruição da federação e contra a discriminação do Nordeste, do Norte, do Centro-Oeste e do Sul. São argumentos que "colam" sempre, pois servem para acomodar muitos interesses, tanto os das instituições que se acham prejudicadas, quanto os de ocupantes da burocracia ministerial (e do CFE) que se mantêm graças ao apoio dessas instituições.

Por oportuno, vou comentar a questão do elitismo. Este é um termo que assumiu conotações em nosso país, especialmente nos meios em que o populismo pre-

- 6 Não identifico o ponto de vista com uma perspectiva teórico-metodológica, já que aquele é mais uma questão de viés, enquanto que esta propõe seus próprios temas. O ponto de vista leva ao modismo e à recitação de autores mais como evocação de argumento de autoridade do que assimilação crítica.
- 7 Por mais que se saiba que a defesa pública e a participação externa não impedem as ações entre amigos, elas podem contribuir para atenuar seu impacto, conforme a centenária experiência das matrizes da instituição universitária.
- 8 No entanto, não posso deixar de considerar uma importante argumentação em defesa dos programas de mestrado em educação, ainda que persistam no baixo nível que presidiu a sua criação. Trata-se da valorização do efeito que esses programas, mesmo com os defeitos apontados, têm tido sobre o conjunto das faculdades (centros ou departamentos) a que se vinculam. Trata-se de um efeito de lenta mas significativa melhoria da qualidade acadêmica. Contra essa argumentação, caberia lembrar a longa e profunda crise dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Vale a pena esse esforço para produzir uma tão artificial sobrevivida?

valece. Com efeito, considero que o elitismo deve mesmo ser combatido em qualquer instância do sistema educacional, inclusive na pós-graduação. Mas, o que é o elitismo? No meu entender, é o favorecimento de quem já é favorecido, seja em termos culturais, seja em termos econômicos. Assim, corretamente entendido esse termo, um programa de pós-graduação pode ser *de elite* sem ser elitista. E a pós-graduação só pode ser de elite, porque visa formar uma elite, ou não é pós-graduação. É outra coisa, a que falta dar o nome, mas o conteúdo já foi qualificado acima: boa coisa não é.

A segunda sugestão, complementar à primeira, é a de especialização dos programas, contrariando toda a tendência de improvisação de currículo e de professores. De uma certa maneira, isso fica facilitado pela iniciativa tomada por vários programas, acabando com as disciplinas de domínio conexo e com as áreas de concentração. Mas não basta. Seria necessário que cada programa escolhesse uma linha (na falta de melhor termo). Seria *uma* temática, como, por exemplo, a alfabetização de crianças, ou uma disciplina dentre as que compõem as chamadas ciências da educação, como a economia da educação. Uma linha por programa é o que basta. Fazer bem uma já é muito. O que fazer com os professores que não encontrarem lugar nessa reorientação? Confesso que essa não foi minha preocupação, nem creio que deva ser a de quem pensa seriamente o futuro da pós-graduação. Aliás, a universidade tem muitas atividades que podem absorver os que não estiverem incluídos em tais linhas. Afinal, não existe cadeira cativa na pós-graduação. Ou há? Pelo menos em termos legais, o regime de cátedras foi extinto em 1968.

Seria muito bom se uma universidade que optasse por desenvolver a linha de alfabetização infantil (apenas para citar um exemplo) pudesse reunir os docentes competentes nessa temática, que hoje estão espalhados pelo país. Imagino o que eles poderiam fazer, com a reunião de seus esforços, tanto em termos de juntar bibliografia, equipamento, laboratórios, alunos especialmente motivados, quanto em termos da interação possibilitada pelo fato de conviverem na mesma instituição. Imagino, também, o quanto essa reunião possibilitaria de proveitoso no intercâmbio com professores estrangeiros e com o desenvolvimento de pesquisas associadas a organismos internacionais.

Não desconheço a dificuldade de se promover tal reconcentração. Os docentes brasileiros não têm a mobi-

lidade de seus colegas de outros países. Aqui, os fatores de patrimônio e de matrimônio desempenham importante papel imobilizador, em especial na área de educação, onde a maioria dos docentes, sendo feminina, encontra-se em situação que não propicia tomada de decisão em questões como a mudança de cidade.

Apesar de todas essas dificuldades, seria possível imaginar (ao menos) que as instituições fizessem planos de médio prazo que previssem a substituição de professores apenas na linha escolhida. Não se deveria perder a oportunidade que se anuncia, com a provável onda de aposentadorias voluntárias nas universidades federais, incentivadas pelo regime jurídico único. Mas, estou seguro de que isso só seria conveniente na hipótese do desenvolvimento paralelo de cursos de especialização e de aperfeiçoamento, que absorvessem a demanda que hoje incide equivocadamente sobre o mestrado.

Afinal, este é um "mercado" que foi justificadamente reservado para atuação das instituições privadas, que utilizam os docentes das universidades públicas para oferecerem cursos de boa qualidade ou, então, usam a "prata da casa" para improvisações irresponsáveis.

Como fecho deste texto quero deixar duas palavras.

A primeira é sobre a possibilidade de um irrealismo nas propostas aqui apresentadas. Estou ciente da dificuldade de elas serem aceitas e, ainda mais, de serem implementadas. No entanto, mais do que ser seguido, espero por um "efeito positivo deslocado", termo que, na falta de um melhor, uso para designar a produção de propostas convergentes com essas, no entanto mais realistas em termos de aceitação e implementação.

A segunda palavra é para os que pretendem utilizar as idéias aqui expostas em seus próprios trabalhos, em especial se eles se destinam a subsidiar a implementação das políticas das agências de fomento. Não se esqueçam de que as críticas efetuadas foram antecedidas por uma apreciação muito positiva e respeito dos efeitos da pós-graduação em educação para a melhoria da área, mediante a formação de pessoal altamente qualificado, a realização de pesquisas, a promoção do intercâmbio e a produção de material bibliográfico. Qualquer citação que não considere isso será uma apropriação indevida do pensamento do autor, prática tão danosa para o campo técnico-científico quanto os problemas aqui denunciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer 977/65*. Brasília, 1965.

CUNHA, L. A. Os descaminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Brasília, CAPES/MEC, 1979.

WARDE, M.J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (73): 67-75, maio 1990.

