

PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*: FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR

Milene Vieira Santos Rocha¹

Eniz Conceição de Oliveira²

Resumo: O processo de aprendizagem não é passivo. Estratégias diversificadas de ensino envolvem possibilidades que se atrelam aos conteúdos e contribuem para a aprendizagem significativa. Para esta prática, os cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* têm sido importantes meios de capacitação para o magistério superior. Muitos aspirantes à docência buscam especializações em Metodologia, Didática ou Docência do Ensino Superior como primeira experiência para seguir a carreira docente. Considerando esse aspecto, parte-se do princípio de que as especializações devem ser bem conduzidas a fim de atender às expectativas do mercado de trabalho nessa área e melhorar a qualificação profissional. Assim, entrelaçando a perspectiva de docentes em formação e o desenvolvimento de atividades práticas didáticas como mediação dinâmica do ensino-aprendizagem, este trabalho objetiva expor as percepções de alunos e docente de uma disciplina do curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior de Imperatriz-MA ao utilizarem-se duas estratégias didáticas: a discussão em sala de aula e a solução de problemas. Nessa experiência, foi perceptível a predisposição dos pós-graduandos em participar das atividades, assim como do docente em possibilitar conhecimentos por meio de estratégias diferenciadas da aula expositiva comumente utilizada.

Palavras-chave: Pós-graduação. Estratégias didáticas. Qualificação. Magistério superior.

1 Mestranda em Ambiente e Desenvolvimento pelo Centro Universitário UNIVATES, especialista em Metodologia do Ensino Superior e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Santa Terezinha (Fest). Pesquisadora do Projeto Alma, Grupo Memórias, Diversidades e Identidades Culturais da Universidade Federal do Maranhão (Ufma). assessora Pedagógica na Faculdade Pitágoras de Imperatriz e servidora pública na rede municipal de ensino de Imperatriz-MA. E-mail: milenevsrocha@hotmail.com.

2 Doutora, mestra, especialista e graduada em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs); docente no Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento (PPGAD) e professora titular no Centro Universitário UNIVATES; coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE); e atuante nas linhas de pesquisa interdisciplinares: Tecnologia e Ambiente; Espaço e Problemas Socioambientais; Ciência, Sociedade e Ensino; Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino. E-mail: eniz@univates.com.

POSTGRADUATE STUDY (SPECIALIST DEGREE): TEACHING IN HIGHER EDUCATION CERTIFICATE

Abstract: The learning process is not passive. Teaching strategies encompass possibilities that are closely linked to the curriculum and contribute towards more significant learning. Postgraduate courses (specialist degree) have thus played quite an important role in qualifying teachers to teach in higher education courses. Many people who are willing to become teachers tend to get a specialist degree in Education (Methodologies, Didactics and Pedagogy for Higher Education) to help them take their first step and establish as teachers. With this in mind, postgraduate courses should focus on equipping students with the necessary knowledge to meet the requirements of the labour market and improve professional qualification. Considering teachers' perspectives and the development of practical learning activities as a dynamic assessment and mediation of the teaching/learning process, this paper aims, therefore, to reveal students' and teachers' perceptions of the discipline Methodology of Higher Education of the postgraduate course (specialist degree) in Imperatriz-MA by employing two didactic strategies: classroom discussions and problem solving. This has revealed postgraduate students' willingness to take part in the activities as well as teachers' willingness to use different strategies to teach rather than holding a lecture, as it is commonly done.

Keywords: Graduate. Teaching strategies. Qualification. Higher Education.

1 INTRODUÇÃO

O domínio do conteúdo tem deixado de fazer parte da condição central para a aprendizagem efetiva. Para a ação docente na atualidade, faz-se notório perceber os avanços tecnológicos, dentre outras mudanças, que incentivam, cada vez mais, a uma prática que envolva inovação e dinamismo pelo uso de estratégias didáticas diferenciadas (BORDENAVE; PEREIRA, 2008).

Baseado nessa realidade, este artigo objetiva apresentar as percepções de pós-graduandos *lato sensu* e docente de um curso de Metodologia do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Superior privada de Imperatriz-MA, expondo a experiência que demonstra a aplicação de estratégias didáticas na disciplina de Gestão de Instituições de Ensino Superior.

Apresenta-se, portanto, breve abordagem teórica sobre a questão da formação dos profissionais para o magistério superior, a legislação, saberes pedagógicos para a prática docente e, ainda, os pressupostos condicionais para a atuação em sala de aula. Considerando-se como assunto pertinente, são abordadas as estratégias didáticas diferenciadas que podem facilitar a aprendizagem em sala de aula e configuram-se como base desse exercício profissional.

Em consideração às discussões atuais sobre os cursos de especialização em nível de pós-graduação e sua utilização como preparo para o magistério superior, buscou-se utilizar estratégias didáticas distintas, pensando em práticas facilitadas para as atividades dos futuros docentes em formação, sendo as propostas escolhidas discussão em sala de aula e solução de problemas.

Mediante esses dois desafios, percebeu-se que os pós-graduandos envolvidos buscam, em sua maioria, como primeira experiência, seguir a carreira docente.

Outros veem nessa uma oportunidade de aumentar o conhecimento e a renda, suas percepções das estratégias utilizadas, assim como a aprendizagem oriunda da disciplina ministrada.

Esse assunto, para a região Norte/Nordeste do Brasil, se fortalece pela demanda por qualificação nesse nível educacional, que tem se mostrado crescente devido à carência de oportunidades de inserção em programas de pós-graduação *stricto sensu* pelos interessados na carreira docente e, também, pela expansão das instituições de Ensino Superior, que tornaram as especializações no país oportunidades de formação para o trabalho.

2 MAGISTÉRIO NO ENSINO SUPERIOR: ARRANJOS PARA ATUAÇÃO

Desde sua inicial regulamentação, a pós-graduação tem sido o meio pelo qual a capacitação de docentes para o nível superior tem acontecido. Essa formação tem seus preceitos legais preconizados pelo Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução nº 12, de 1983, em seu artigo 4º, Parágrafo 1º, que trata dos cursos de pós-graduação *lato sensu* como meio de qualificação profissional para a docência, norteando a formação e anunciando que pelo menos 60 sessenta horas de carga horária deveriam ser utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso (BRASIL, 1983).

Em observância à legislação, o docente do magistério superior deve ser portador de diploma que lhe confere o conhecimento no âmbito de um campo científico (mestre ou doutor). Entretanto, para exercer a docência nas Instituições de Ensino Superior (IES), necessita também dominar conhecimentos pedagógicos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seu artigo 66, evidencia que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Por meio dessa base legal, percebe-se a existência de política de formação que embasa o preparo docente.

Na concepção de Gil (2008a), o reconhecimento da necessidade de preparação pedagógica do docente universitário tem levado muitas IES a desenvolver programas com vistas a alcançar objetivos dessa natureza. Masetto (1998) acredita que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, trabalham muito mais a formação voltada para a pesquisa e, assim, percebe-se que o pós-graduado desse nível, mestre ou doutor, por ser estimulado continuamente, obtém maior domínio em um aspecto do conhecimento: habilidades de pesquisar. Ressalta ainda que esse fator é insuficiente para afirmar que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para atuação no magistério superior.

Assim, volta-se à questão preliminar de que a legislação trata da docência; entretanto, fica manifestada a carência de domínio dos conhecimentos pedagógicos imprescindíveis. Evidencia-se, nessa perspectiva, que a fim de capacitar o docente para atuar no Ensino Superior, há necessidade de construir parâmetros claros e objetivos. A fragilidade da exigência legal no tocante às especificidades dessa formação tem dado abertura para os pós-graduados *lato sensu*, muito mais no

âmbito da formação continuada com interesse na titulação em detrimento ao real preparo docente.

Entre os aspectos apontados, analisando as especificidades do campo de atuação docente, na abordagem de Severino (2007, p. 22), o Ensino Superior tem algumas finalidades fundamentais a serem pensadas:

O ensino superior [...] visa atingir três objetivos, que são obviamente articulados entre si. O primeiro objetivo é o da formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo objetivo é o da formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento de diversas especialidades; e o terceiro objetivo é aquele referente à formação do cidadão pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social.

Por meio dessa análise, prescinde o preparo do docente universitário Gil (2012) aponta que este desempenha diferentes papéis, entre eles o de planejador, isso porque requer a capacidade de previsão. A partir do pensamento do autor, é válido refletir sobre a realidade que permeia a atuação e perpassa os conhecimentos e habilidades pedagógicas, que, para ele, são os requisitos técnicos. Na abordagem de Gil (2008b, p. 20) os requisitos técnicos envolvem: a “estrutura e o funcionamento do Ensino Superior”, “planejamento de ensino”, “psicologia da aprendizagem”, “métodos de ensino” e, também, “técnicas de avaliação”.

Atendendo a esses requisitos, Gamboa (2007) afirma que a teorização pedagógica pode mudar com a prática e esta pode se transformar com a reflexão. Masetto (1998, p. 11) aponta que o Ensino Superior no Brasil fundamentou sua base educacional no modelo europeu e, assim, exigiu-se para a formação docente que o sujeito conhecesse a prática, com a premissa de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”, consentindo que a experiência profissional na área de formação bastaria para lecionar. No entanto, os anos se encarregaram de modificar essa tendência que estimulava a reprodução do conhecimento e a centralidade do processo ensino-aprendizagem na figura do docente como detentor do conhecimento e a responsabilidade de aprender do aluno.

Esse entendimento foi sendo superado e busca-se na atualidade congruência com as novas concepções de ensino e de aprendizagem. Costa (2008) afirma que “Os educadores devem ter consciência de que a democracia, a participação na sociedade, o compromisso com a própria evolução intelectual e a ética são valores imprescindíveis para o desenvolvimento holístico do educando”, e com isso vai requerer postura diferenciada. Nessa perspectiva, Gil (2008b, p. 13) aponta que “a preparação do professor universitário ainda é bastante precária”. Segundo ele, seguramente, a maioria dos docentes brasileiros não passou por qualquer processo de formação pedagógica. Dessa forma, as exigências de saberes que embasam a prática no Ensino Superior precisam ser minimamente atingidas, quer em cursos de Pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*.

3 SABERES PEDAGÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR: CONHECIMENTO NECESSÁRIO

A inserção no mundo do magistério superior, assim como nos demais níveis e modalidades educacionais, tem requerido comprometimento equilibrado entre o conhecimento empírico e o conhecimento na área de graduação. No contexto do pós-graduando *lato sensu*, existem possibilidades de desenvolvimento das habilidades e de mediação de processos de aprendizagem, visto que pensar na atuação docente na atualidade é considerá-la em uma intrínseca relação entre arte e ciência. Enquanto arte sugere dinamismo, diversificação, desprendimento, a ciência busca pelo despertar do senso crítico, de perspectiva, de mudança.

Para essa realidade, à medida que grande número de pessoas ingressa nas instituições e há o surgimento de cursos mais específicos, a qualidade do ensino e a qualificação dos docentes têm ficado comprometidas. Torna-se importante considerar que esses aspectos, “aliados a uma visão mais crítica do ensino, conduzem à identificação da necessidade de o professor universitário dotar-se de conhecimento e habilidades de natureza pedagógica” (GIL, 2008b, p. 16). Esses conhecimentos e habilidades se embasam na didática, que, como ciência, segundo Libâneo (1994), são intenções educacionais que exploram os objetivos, conteúdos, ambientes e modos do processo de ensino. Estes, como principais elementos, quando se firmam no sentido de interdependência, norteiam a qualidade do processo pedagógico.

Nessa perspectiva, os cursos de pós-graduação *lato sensu*, foco de discussão neste artigo, devem buscar, por meio dos que atuam com os docentes em formação, sanar as carências, ultrapassando as expectativas, quando possível, em sala de aula nas disciplinas específicas de Didática, Docência, Estratégias e Metodologias de Ensino-Aprendizagem e superando as carências de formação pedagógica. É ainda mais, ser desafiado a utilizar, sempre que possível, em diversas outras disciplinas, estratégias diferenciadas a fim de que os pós-graduandos estejam imersos em variadas possibilidades.

As aulas decorrentes dessa qualidade pedagógica devem ser preparadas por docentes didaticamente embasados a fim de envolver os alunos em aulas dinâmicas, participativas e, ao mesmo tempo desafiadoras para a aprendizagem. Nesse sentido, dinamicamente, os docentes preparados oportunizarão a capacitação de novos profissionais com perfil mais focado na necessidade para o magistério superior.

Ao se tratar dos saberes pedagógicos inerentes à formação docente, percebe-se que eles estão intrinsecamente ligados aos saberes da área de formação, abrangem reflexões contínuas das concepções e teorias aliadas à prática. Na concepção de Tardif e Gauthier, (1991, p. 219), esses saberes:

Apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa.

Assim, a atividade educativa decorre da utilização de recursos didático-pedagógicos, harmonicamente atrelados aos conteúdos, em que se analisa o perfil da turma e as habilidades do docente. Ao passo que se entrelaçam, deve, por meio da reflexão, não se limitar a aulas predominantemente expositivas como forma ingênua de pensar a facilitação do planejamento docente. É nesse sentido que as possibilidades de enfrentamento observadas na reflexão-ação do docente sugerem estratégias diferenciadas.

3.1 Estratégias didáticas como enfrentamento no Ensino Superior

A complexidade do processo de aprendizagem é um dos fatores que tem despertado, ao longo dos anos, o interesse dos diferentes profissionais da educação. A prática pedagógica repetitiva tem demonstrado a ineficácia na mediação entre os conteúdos, contextos e experiência e a compreensão por parte dos alunos. Buscando o atendimento das necessidades específicas, uma vez que a didática se apresenta como princípio norteador da qualidade do processo pedagógico, é interessante considerar que sua eficácia se dá no trato com estratégias didáticas que oportunizem, diante da heterogeneidade de alunos e conteúdos, várias formas de mediação.

A estratégia didática, nesse sentido, trata de oportunizar esforços cognitivos e comportamentais para lidar com situações de aprendizagem. O termo estratégia vem sendo o mais utilizado nos planos de ensino para indicar o procedimento que se torna meio disponível de atingir objetivos. Contudo, esses procedimentos são comumente designados como “métodos para ensino, métodos didáticos, técnicas pedagógicas, técnicas de ensino, atividades de ensino etc.”. Também podem ser considerados em sentido mais amplo, como “*métodos, técnicas, meios e procedimentos de ensino*”, segundo concepção de Gil (2008b, p. 66. grifos do autor). O mesmo autor aponta ainda que, embora as estratégias existam em grande número, muitos docentes universitários dominam uma única estratégia, que é a de exposição do conteúdo.

Mesmo docentes que utilizam diversas estratégias didáticas muitas vezes não distinguem ou têm consciência plena sobre suas definições ou fundamentos para a prática, que não passam de dinâmicas que podem até motivar, envolver ou integrar os alunos, porém, se perdem no tocante ao real objetivo que as sustentam.

Frente a essa questão, Bordenave e Pereira (2008, p. 122) apontam que “existem professores que não querem variar sua forma de ensinar; outros querem mas não sabem como, outros querem e sabem mas não sabem aplicar e ainda outros que querem e sabem, mas não podem fazê-lo por motivos alheios à sua vontade”. A escolha de estratégias didáticas principalmente para docentes que não obtiveram formação pedagógica, pode se tornar um entrave ao passo que as escolhas adequadas e o saber utilizá-las tornam-se um dos fatores determinantes para atuar no magistério superior.

Os autores citados esclarecem alguns elementos que afetam as escolhas de atividades de ensino-aprendizagem: “experiência didática do professor”; “etapa do processo de ensino”; “tempo disponível”; “estrutura do assunto e tipo de

aprendizagem envolvido”; “contribuições e limitações das atividades de ensino”; “tipos de alunos”; “facilidades físicas” e, ainda, “aceitação e experiências dos alunos” (BORDENAVE; PEREIRA, 2008, p. 123). Estes se apresentam como subsídios teórico-práticos que são auxiliares indispensáveis para a seleção, podendo-se afirmar que estratégias são, portanto, meios e não fins. Em sentido mais amplo, são elementos de facilitação da aprendizagem.

Assim, utilizar estratégias didáticas diferenciadas requer, além da contrapartida da participação, aceitação e atenção por parte dos alunos e desprendimento de tempo para planejamento docente. Esse ponto tem sido um dos mais debatidos, uma vez que o investimento para estruturar um plano de ensino ou plano de aula demandará tempo, além do preparo do ambiente da aula, providenciar os diferentes recursos ou materiais a utilizar, e, para isso, nem sempre o docente estará predisposto. Uma questão primordial a considerar é o simples aplicar estratégias distanciando a completude das variáveis que se envolvem quando se escolhe inovar.

Em certos meios, generaliza-se a idéia – na verdade, uma idéia falaciosa – de que a renovação de técnicas, incluindo recursos audiovisuais e recursos de dinâmicas de grupo, é sinônimo de renovação educacional. Até existe uma certa crença, não declarada expressamente, de que quanto mais complicadas as estratégias, melhor o nível do ensino (ABREU; MASETTO, 1990, p. 49).

Segundo esses autores, uma questão importante parte da análise de um princípio contrário ao pensamento de inovar sem muitos fundamentos, que é a variação das estratégias permitirem atender às diferenças individuais existentes no grupo de alunos. Dessa forma, alunos com diferentes estilos, com suas especificidades de aprendizagem, terão oportunidades de estabelecer aprendizagens mais significativas no decorrer do curso. Pode-se depreender dessa concepção que uma única maneira de ministrar aulas favorece um número reduzido e seletivo de alunos. Sob essa perspectiva, pensa-se na importância da variação de estratégias.

3.2 Discussão em sala de aula como estratégia didática

Refletir, divergir, democratizar, participar, problematizar são algumas palavras de ordem que representam a estratégia de discussão em sala de aula. Nesse tipo de estratégia há fuga do tradicional modo de expor conteúdos em que se centraliza a pessoa do professor como detentor do conhecimento.

Explorar saberes e oportunizar a explanação dos conhecimentos prévios dos alunos tornam-se meio para desenvolver a discussão em sala de aula. Além dessas possibilidades, sua eficácia se dá quando há posicionamento oriundo de reflexões que se levantam e conta com a mediação do docente, e este, por sua vez, deve intercalar suas intervenções com os comentários dos alunos.

Os objetivos para esse tipo de estratégia têm suas bases em Gil (2008b, p. 76) que são:

Favorecer a reflexão acerca do conhecimento obtidos mediante leituras ou exposição; Desenvolver novos conhecimentos mediante a utilização de conhecimentos e experiências anteriores; Favorecer o enfoque de um assunto sob diferentes ângulos; Dar oportunidades aos alunos para formular

princípios com suas próprias palavras e sugerir aplicações para esses princípios; Ajudar os alunos a se tornarem conscientes dos problemas que aparecem na informação obtida a partir de leituras; Facilitar a aceitação de informações ou teorias contrárias às crenças tradicionais ou ideias prévias.

De maneira sutil, é a partir desses objetivos que os alunos devem estruturar os argumentos que surgem das leituras prévias, associando-os aos conhecimentos dos contextos sociais aos quais estão inseridos ou fatos que estão em evidência. As vantagens em se utilizar esse tipo de estratégia é a valorização das falas dos alunos, servindo como meio de interação professor \times aluno e aluno \times aluno. Além desses fatores, permite também o posicionamento crítico-reflexivo.

Nessa função, o docente como mediador deve conduzir a discussão formulando questões que estimulem a reflexão e a participação, respeitando e, ao mesmo tempo, harmonizando opiniões opostas de forma que os contrários possam compreender os diversos olhares sobre temas divergentes. Geralmente as discussões se enveredam para questões políticas ou de politicagem. São nesses momentos que o docente deve ter a postura apontada por Gil (2008b, p. 78), que em sua abordagem, argumenta que o papel do professor “não consiste em manipular o grupo de maneira que este siga passos predeterminados e alcance conclusões preestabelecidas, mas em ajudar o grupo a progredir mediante a divisão do problema em partes”.

Basicamente, como pensamento construtivo na abordagem de Abreu e Masseto (1990, p. 81), “se é o aluno quem aprende, individualmente, e ninguém o faz por ele, precisa dispor de oportunidades para se expressar, para criticar, recordar, sintetizar etc.” Nessa estratégia, assim como na solução de problemas, essa oportunidade acontece.

3.3 Solução de problemas como estratégia didática

A reflexão e os desafios de análise de situações reais estimulam a proatividade no indivíduo que está envolvido em qualquer campo de atuação, pois se trata de uma reflexão sobre a ação. Segundo Arão e Chaves (2013, p. 37), dentre os objetivos que apontam para essa estratégia estão:

Estimular o aluno a enfrentar situações-problema com iniciativa e entusiasmo; propiciar ao aluno a habilidade de resolver problemas de forma eficiente, usando uma base de conhecimento flexível e integrada; desenvolver com eficácia e eficiência pesquisas e levantamento de hipóteses para as questões propostas na resolução de um determinado problema; preparar o aluno para a busca, seleção, integração e emprego das informações científicas atualizadas na área para a solução de problemas; atuar em equipe com entusiasmo e envolvimento nas atividades propostas e nas tarefas a serem cumpridas; participar ativamente de discussão, demonstrando a capacidade de questionar, propor ideias e ouvir o que cada colega tem a dizer.

Partindo dessa possibilidade, é fator fundamental que, para que a estratégia provoque efetivamente aprendizagem, a proposta possa ser realizada como atividade extraclasse. Entretanto, em sala de aula, propor solução de um problema, segundo Libâneo (1994), sugere ao aluno subsídios de informações de caracterização,

identificação e escolha de possíveis soluções. Dessa forma, tanto extra quanto dentro da sala de aula, há favorecimento de desenvoltura da capacidade criadora. O mesmo autor cita que há incentivo à atitude de “participação dos alunos na problemática que afeta a vida coletiva e estimula o comportamento crítico perante os fatos da realidade social”, o que também pode estimular o estudante na área profissional em estudo (LIBÁNEO, 1994, p. 166).

Nesse tipo de atividade, há maior proximidade possível com o contexto real, mesmo no âmbito da sala de aula. Ao destacar o exercício docente, Delors (2006, p. 157), autor e organizador do relatório para a Unesco, assinala que:

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes.

Nessa estratégia, o docente desenvolve o papel fundamental de mediador-orientador, podendo aproveitar um fato do momento, do cotidiano do aluno, de seu meio social, de sua vivência acadêmica ou mesmo de sua experiência profissional. Ainda, poderá sugerir problemas futuros na área de atuação que podem surgir como grandes desafios. Nessa prática, a atuação docente se pauta mais no caráter de formulador de problemas do que no de sugerir soluções. Nesse sentido, é importante ressaltar que o problema apresentado deve ter relação direta com o conteúdo estudado, dialeticamente envolvendo o pensamento e a intervenção.

4 PRÁTICAS DIDÁTICAS DE MEDIAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA LOCAL

Partindo da realidade brasileira, no nível da educação superior, Imperatriz, segunda maior cidade do Estado do Maranhão, tem apresentado grande crescimento de matrículas na graduação, justificado pela abertura de novas IES e ampliação de acesso nos últimos anos, principalmente a partir do ano de 2001. O Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil – que é um *site* que publica o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e vários outros indicadores –, aproveitando os levantamentos feitos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e por órgãos parceiros, divulgou que entre os anos de 2003 e 2011 houve aumento de 457% no número de matriculados no Ensino Superior no município:

Em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 14,33% eram analfabetos, 56,27% tinham o ensino fundamental completo, 39,61% possuíam o ensino médio completo e 7,93%, o superior completo. No Brasil, esses percentuais são, respectivamente, 11,82%, 50,75%, 35,83% e 11,27 (ATLAS BRASIL, 2013, texto digital).

Diante dessa realidade do Ensino Superior, o crescimento tem denotado a necessidade de maior número de docentes para assumir as salas de aulas e, assim, tem despertado o interesse dos diversos profissionais para ingresso no magistério superior. Conjectura-se que a remuneração também tem atraído os olhares, visto que, em comparação aos valores pagos para docentes da Educação Básica, tanto

no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, estes sejam consideravelmente inferiores aos do Ensino Superior, em instituições públicas ou privadas.

Em consulta no sistema e-MEC, sistema do Ministério da Educação (MEC), responsável pela regulação no Ensino Superior no Brasil, constata-se que em Imperatriz-MA existem atualmente oito instituições de Ensino Superior: Faculdade de Imperatriz (Facimp), Faculdade Pitágoras de Imperatriz, Faculdade Santa Terezinha (Fest), Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão (Iesma), dois câmpus da Universidade Federal do Maranhão (Ufma) Universidade Estadual do Maranhão (Uema), Instituto Federal do Maranhão (Ifma); Universidade do Ceuma (Uniceuma) e ainda instituições que ofertam Ensino Superior na modalidade Ensino a Distância (EAD) como: Universidade Metodista de São Paulo, Grupo Educacional Uninter e Faculdade do Maranhão (Facam). Todas oferecem graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento.

Com o crescimento de instituições e a divulgação do aumento de vagas em cursos de nível superior, principalmente na rede privada e na educação a distância, o mercado de trabalho para docentes de nível universitário está em expansão. Para ingressar na carreira, o profissional deseja construir requisitos mínimos procurando por cursos de especialização.

Assim, no intuito de utilizar as contribuições das teorias abordadas neste trabalho, buscou-se como experiência, desenvolver com alunos de especialização, no mês de março de 2015, atividades diferenciadas em um curso de Metodologia do Ensino Superior, na disciplina de Gestão de Instituições de Ensino Superior. A sexta turma em formação na IES é composta por 30 alunos, dos quais cinco são homens e 25 são mulheres, com faixa etária entre 20 e 45 anos, de diversas áreas de graduação. Destes, 16% possuem uma especialização concluída em sua área de formação. A formação dos homens é em: Administração, Ciências com habilitação em Matemática, Pedagogia e Geografia. E das mulheres é em: Administração, Arte e Educação (teatro), Ciências Econômicas, Enfermagem, Estética e Cosmética, Farmácia Bioquímica, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Educação Física, *Marketing*, Pedagogia e Serviço Social.

É importante considerar a motivação dos pós-graduandos para a realização do curso. Uma questão abordada, que levantou a justificativa para a realização de pós-graduação que converge para a atuação docente no Ensino Superior, apontou que 70% dos participantes escolheram o curso como opção profissional a ser seguida, 20% para aumentar o conhecimento e 10% para melhorar a renda.

Sobre a disciplina ministrada, a ementa norteou, por meio de seus grandes eixos, a distribuição de conteúdos que foram trabalhados: O papel social da escola; Escola: manutenção *versus* transformação social; Instituições de ensino: aparelho ideológico, instância de dominação e de poder; Althusser: escola como aparelho ideológico; Educação superior e ascensão de poder; Expansão e oligopólio das IES no Brasil; Institucionalização da universidade; Histórico das IES no Brasil; Desenvolvimento e crescimento das instituições de Ensino Superior no Brasil; Regularização e institucionalização da universidade: aspectos legais; Gestão da educação superior; Desafios e perspectivas das instituições de Ensino Superior no

Brasil; Gestão de Instituição de Ensino Superior; Gestor educacional: competências e habilidades.

Essa composição permitiu a elaboração de planejamento em que se admitiram variações de estratégias didáticas para a prática em sala de aula como meios de oportunizar, diante da diversidade de representações de diferentes áreas de formação dos alunos, meios diversos de aprendizagem. Assim, a busca pelas estratégias se justifica quando estas estão vinculadas aos conteúdos e objetivos das aulas.

Como objetivo desta pesquisa, de maneira mais sucinta, apresenta-se o resultado da experiência vivenciada em sala de aula com o uso de duas estratégias: a de discussão em sala de aula e a de solução de problemas.

Com o intuito de desenvolver atividades a partir dessas estratégias, ficou nítido que planejar aulas é fazer previsões, organizar as ações docentes e, o mais importante, facilitar a aprendizagem. Inicialmente, a proposta de 20 horas de aulas que a disciplina ofertou estruturou-se com aula expositiva dialogada, utilização de vídeo com filme curta-metragem, sequencialmente, a utilização de leitura de um texto que norteou a discussão em sala de aula feita posteriormente também para cumprir a ementa que aborda: Instituições de ensino: aparelho ideológico, instância de dominação e de poder e, ainda, Althusser: escola como aparelho ideológico do Estado.

Dessa leitura, a discussão levantada partiu de questões para análise como: a escola/IES é a instituição encarregada de reproduzir a ideologia dominante? Qual é o papel da escola/IES? Qual o papel do Estado para enfrentar a reforma do sistema educacional? Solicitou-se que, a partir da fala de cada colega, os demais estudantes acrescentassem pontos à discussão. Uma mediação proposital evitou que assuntos paralelos e de senso comum sobrepujassem no momento. Permitiu-se assim levantar os conhecimentos prévios e o que o aluno apreendeu com as atividades anteriores, que foram: a aula expositiva, um vídeo de curta-metragem e, ainda, a leitura de um texto. Poucos estudantes não verbalizaram opinião nessa estratégia, mas interpelações do docente e no estímulo para participação, responderam concordar com ideias dos colegas que haviam emitido suas opiniões e argumentos.

Considerando os vários apontamentos dos envolvidos sobre os temas levantados, que estimularam o olhar crítico, político e de cidadania, como estratégia de avaliação, foi solicitado que os alunos produzissem um breve texto também seguindo as questões de discussão, utilizando duas horas para essa construção em sala de aula. Embora perceba-se que as informações contidas na internet pudessem ser consultadas, os estudantes se debruçaram sobre a oportunidade de escrever. Alguns verbalizaram que há muito tempo não produziam textos escritos a mão e que essa foi uma boa oportunidade de valorizar uma estratégia antiga e pouco usual.

Nessas construções coletivas e individuais, perceberam-se as concepções da disciplina sendo levantadas, formando opiniões sobre a gestão de IES, diferenças entre privadas e públicas, grupos educacionais (*holding*) conhecidos como os

investidores da educação, a regularização e institucionalização, como estão organizadas, como se mantém, como são avaliadas e, ainda, como o Estado tem se portado para resolver os problemas educacionais de educação básica que culminam em problemas educacionais no Ensino Superior.

Com a estratégia de solução de problemas teve-se a oportunidade de colocar os alunos em confronto com situações reais. Foram apresentados os problemas por meio de sorteio. Os estudantes se subdividiram em duplas ou grupos de três pessoas. Assim, foram expostos os temas: redução do governo para adesão ao Financiamento Estudantil causa impacto de 80% de não ingressantes no Ensino Superior; falta de planejamento docente; nota baixa no Enade; falta de divulgação da IES para a sociedade; alta rotatividade de pessoal, colaboradores e/ou professores; colaboradores sem treinamento para qualificação profissional; falta de implantação de ações inovadoras; despreparo docente; falta de comunicação interna; desinteresse pela iniciação científica/pesquisa por parte de professores e alunos; alto índice de evasão de alunos por desistência ou transferência; egressos não adentram no mercado de trabalho e altos índices de aprovação no vestibular e matrículas insuficientes.

A princípio, a estratégia pareceu bem ousada, no sentido de apresentar problemas que não fazem parte do cotidiano desses profissionais. Porém, embora essa tenha sido uma proposta diferente das utilizadas, teve seus pontos fortes, como envolvimento, iniciativa e levantamento de hipóteses e ações. Os grupos, a partir de cada problemática, contextualizaram os problemas idealizando de forma fictícia uma IES, pública ou privada, apresentando estrutura, funções, departamentos que fossem compatíveis com o tipo de problema. Para exemplificar, foi interessante perceber um grupo discutindo o problema “nota baixa no Enade”: houve debate inicial sobre como esse problema pode ser enfrentado por instituições públicas e privadas considerando seus diferentes contextos. Apresentaram a contextualização do problema e que tipo de gestão utiliza recursos financeiros para elaborar ações que convergem em preparo dos alunos. Todos os grupos socializaram as discussões e foram sinalizando soluções a cada problema levantado na atividade.

Além das percepções da aula e da análise das estratégias utilizadas, ao término, levantaram-se, por meio de questionários com os alunos, algumas questões que delinearão o perfil. Dentre elas, quatro questões abertas específicas se fizeram pertinentes para relacionar os conteúdos à aprendizagem a partir das estratégias mediadoras desenvolvidas durante as aulas.

A primeira consistiu em saber: qual sua percepção no uso da problematização e solução de problemas para ajudar na compreensão de conteúdos estudados na aula disciplina de Gestão de Instituições de Ensino Superior? Os envolvidos afirmaram, a partir desse questionamento, ser importante este tipo de estratégia. Em muitas respostas perceberam-se os objetivos da estratégia sendo confirmados: “muito importante porque faz o educando aprender a desenvolver e resolver uma questão problemática existente na sociedade”; “a utilização da problemática possibilitou a visualização do conteúdo e a busca para encontrar soluções para os problemas educacionais que ocorrem no meio social”; “já nos trouxe uma ideia de

como resolver os problemas que enfrentaremos daqui a alguns anos”; “sim, visto que são vários os problemas encontrados nas IES, e todos apresentados foram bem solucionados”; “o debate sobre a problematização nos permite visualizar melhor a solução de problemas reais na prática”; “pois podemos visualizar os problemas que muitas vezes nem sabíamos que a IES passa, e também podemos sugerir possíveis soluções”; “bastante importante, pois, na prática, vemos e aprendemos muito mais”; “a problematização foi importante para que possamos ter a dimensão da realidade das IES, como também a capacidade de desenvolver soluções e aprender também sobre o ponto de vista dos colegas”; “dessa forma pode-se colocar em prática o que foi visto teoricamente”; “por meio dessa metodologia incentivou-nos a criar a solução do problema com a equipe (colega), em que, por meio de experiências de cada aprendente durante a vida, podemos sintetizar um acordo comum de solução”; “muito importante! Sobretudo no aspecto relacionado ao fomento do processo dialético-pedagógico de incentivo do treinamento teórico-prático que nos proporcionou mesmo que de forma hipotética, envolvermo-nos no processo educacional”.

Em seguida, foi questionado: de que maneira solucionar problema contribuiu para seu aprendizado do conteúdo de Gestão de Instituições de Ensino Superior? Responderam que: “o desenvolvimento intelectual do indivíduo, tornando as pessoas capazes de resolver as questões práticas da vida”; “planejar, pesquisar e ouvir são maneiras importantes para soluções dos problemas”; “no acúmulo de informações vindas dos colegas com a socialização das ideias”; “com as teorias da apostila para aplicar na proposta solicitada”; “resolver problemas é uma competência essencial em qualquer área de atuação. Na gestão de IES resolver problemas é fundamental”; “é uma forma de vivenciar problemas, e todos que foram colocados em questão são problemas reais e atuais”; “contribui para elaboração de ideias práticas para problemas que se classificam entre o público e o privado no âmbito do Ensino Superior”; “de maneira satisfatória, pois a opinião de cada um é indispensável”; “perceber que os problemas têm solução quando é questionada pelos grupos de gestores, cabendo a nós estudar o todo para melhor satisfazer nossa clientela”; “contribui pois você tem a oportunidade de vivenciar a rotina de uma IES e participar das propostas e ações dessa instituição”; “quando paramos para pensar na solução da problemática, estamos nos colocando na realidade das IES”; “a metodologia usada pelo instrutor abriu mentes para se colocar em prática dentro da sala de aula, e por meio disso tornar estudantes mais críticos aos temas discutidos na atualidade”; “contribui porque dessa forma o discente tem que pensar, fazer e, com isso, aprende-se mais”; “por meio da exposição de ideias dos colegas de turma, pois cada um pensa de maneira diferente e essa relação de ideias cria novos conhecimentos”; “porque a solução de problemas pode servir para solucionar problemas futuros e reais, uma vez que houve aprendizado”; “de maneira geral, a qualificação profissional, com o entendimento de obtenção de conteúdo com embasamento teórico para a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho”; “contribui para aprender mais sobre a estrutura de uma instituição, sendo ela pública ou privada”; “a vivência é a melhor forma de aprender”; “por

meio das atividades em sala de aula conseguimos fazer esse desmembramento da gestão, assim ficou mais fácil de entender”.

No tocante às etapas realizadas para a solução de problemas no trabalho em grupo, criação e elaboração de resolução, discussão e apresentação final, foi questionado como essas experiências impactaram em seu conhecimento e na sua formação pessoal. Os estudantes registraram suas percepções com: “muito importante, porque o conhecimento e as habilidades são essenciais para todos os indivíduos, em relação as questões problemáticas em busca de solucionar ou minimizar esses conflitos”; “embora as avaliações individuais sejam bem eficazes, as avaliações em grupo tornam-se bem mais dinâmicas e, assim, podemos discutir e compartilhar as ideias com o outro”; “o exercício do planejamento e criação de estratégias para um problema fictício, assim como a socialização das ideias dos outros grupos, permitiu-me visualizar possibilidades diversas de gestão”; “a discussão dos assuntos e as respostas apresentadas possibilitaram conhecer a realidade educacional das instituições”; “o trabalho em grupo para solucionar problemas é essencial, com discussão e a apresentação final. Isso demonstra a importância do trabalho em equipe para a solução de problemas”; “a discussão é sempre importante, ainda mais com pessoas de diversas áreas e pensamentos diferentes, por isso é sempre bom discutir”; “foram importantes para compreender melhor como se dá o processo problema/solução dentro da IES”; sim, importantíssima, pois a cada dia surgirão problemas que deverão ser solucionados e vão depender da nossa elaboração de pensamento”; “a importância maior é o próprio planejamento. Perceber que o outro pode contribuir para a evolução de um trabalho em equipe. Que cada um de nós traz uma mala de conhecimento, e esse tem que ser compartilhado”; “trabalhar em grupo é sempre edificante, troca de informação e apresentação final ajudam-nos a trabalhar também a oralidade”; “aprendi, digo, sanei algumas dúvidas que tinha a partir das falas dos colegas e da professora”; “foram importantes para se ter um aprofundamento do conhecimento da realidade das IES e de que forma devemos nos portar diante dessa realidade”; “a discussão do tema entre eu e a minha colega do grupo proporcionou ampliação de conhecimentos, pois eram duas cabeças discutindo ao mesmo tempo e são visões diferentes que nos ajudarão na continuação desse tema e de outros”; “essas atividades proporcionam uma maior interação com os colegas de turma, assim adquirem-se novos conhecimentos, pois pode-se ouvir a opinião do outro. Com isso, está se ganhando novos conhecimentos e ampliando o quadro de amigos”; “pela visibilidade da ação de cada um, devido a cada pessoa ter ideias e pensamentos diferentes, a construção do *know-how* se dá através dessa correlação”; “um aprendizado muito importante para entender como funciona uma IES em relação ao problema apresentado. Poder me posicionar em relação a essa problemática e buscar solução, me deixou-me mais consciente em relação ao assunto”; “como agregar conhecimentos mútuos a partir da socialização com os demais colegas”; “importante devido a colocar na prática toda a teoria que nos foi passada e interagir nas dúvidas e discussões a fim de esclarecer as ideias que foram passadas”; “foram importantes para compreender um pouco mais os problemas que ocorrem em uma instituição pública ou privada e tentar solucioná-los da melhor maneira possível”; “entender como a IES funciona, quem faz parte

dos grupos de trabalho e, para minha formação pessoal, contribuí para meu conhecimento a respeito do assunto”; “para mim foi importante para potencializar o raciocínio lógico, criando situações para a resolução viável da problemática” e “a importância se dá pelo fato de compartilhar o aprendizado e de agregar novas ideias”.

Outra questão buscou perceber qual das estratégias foi melhor aproveitada pelos alunos: dentre as duas estratégias utilizadas - discussão em sala e solução de problemas -, na sua opinião qual contribuiu com maior ênfase para sua aprendizagem sobre os assuntos abordados na disciplina de Gestão de Instituições de Ensino Superior? Nas respostas, 89% afirmaram que a solução de problemas, na maioria das justificativas, desafia o aluno a pensar a realidade, rever o que realmente foi construído de conhecimento e, por consequência, debater e buscar soluções que melhor se enquadram às IES que envolvem as formas de gestão estudadas. Não desmereceram em suas respostas a importância da discussão em sala de aula como um meio importante, pois o que não foi pensado ou conhecido pode ser abordado pelos colegas e assim na coletividade, houve aprendizagem com o outro, como em uma “espécie de aprendizagem compartilhada”. Desses apontamentos, vale ressaltar que nas duas atividades há o trabalho com o diálogo, o posicionamento frente às conclusões derivadas do trabalho desenvolvido e a análise dos conteúdos.

Como docente, foi desafiada ministrar aulas com estratégias incomuns em salas de aulas de pós-graduação. Sabe-se que a experiência mais comum de estratégia é aulas expositivas, nas quais os alunos estão acostumados a participar passivamente. Logo, para perceber a atuação oriunda dessas tentativas, com o intuito de verificar a atuação docente, algumas questões levantaram a opinião dos alunos, principalmente sobre o preparo para desenvolver atividades diferenciadas. Em suas percepções, 3,3% consideraram-se satisfeitos com o conteúdo ministrado, enquanto 96,7% assinalaram estar muito satisfeitos. Quanto às estratégias utilizadas em sala de aula, 3,3% mostraram-se pouco satisfeitos, 13,3%, satisfeitos e 83,3%, muito satisfeitos. Quanto ao tempo utilizado para a aplicação das estratégias, 93% muito satisfeitos e 7% como satisfeitos. Sobre o domínio do assunto pelo docente, 83% muito satisfeitos e 5%, satisfeitos.

Os resultados decorrentes das escolhas pessoais que culminaram desta experiência foram principalmente a contextualização e a percepção de situações reais que precisam ser pensadas e analisadas pelos docentes em formação a fim de que não assumam postura pessimista frente às dificuldades encontradas no âmbito público ou privado das instituições de Ensino Superior, que reflitam sobre o papel do Estado como agente do processo educativo, assim como na gestão como meio de intervenção efetiva.

No tocante ao envolvimento nas estratégias propostas em aula, os pós-graduandos dinamicamente estiveram predispostos e proativos. A síntese de suas construções de aprendizagem, que demonstraram os princípios, conceitos e posicionamento teórico dos assuntos abordados, foi percebida nas falas, na produção textual e na proposta de solução de problemas. Embora o envolvimento durante as aulas e as respostas no questionário esclareçam e enalteçam as duas

estratégias utilizadas, é importante frisar que existem alguns pontos a serem melhorados a partir desta experiência, em suma, organizar o momento de tal forma que se disponha de mais tempo para que durante as atividades relacionadas à solução de problemas, haja intervenção dos colegas em cada problema, o que não foi possível devido a vários grupos socializarem a proposta e pontuarem como elaboraram a solução. Entretanto, o *feedback* recolhido dos alunos tornou-se uma valiosa fonte de autorreflexão da prática para os envolvidos: os pós-graduandos e o docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disciplinas específicas em cursos de pós-graduação, como Didática, Docência, Estratégias de Ensino ou similares, não são exclusivas para dinamizar ou potencializar a formação pedagógica dos profissionais com interesse na docência.

Ao longo deste artigo foram apresentados aspectos relacionados ao uso de estratégias didáticas diferenciadas contribuidoras para formação de docentes universitários em cursos de pós-graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior como oportunidade de formação de docentes com atividades que servissem tanto na forma de momento construtivo de aprendizagem próprio da disciplina quanto de aprendizagem dos saberes docentes.

Reitera-se que, para a formação docente, devem-se atrelar os saberes específicos, os saberes pedagógicos e condições possíveis de desenvolvimento real desses saberes. Dessa forma, mediante este desafio de atrelar esses saberes, é necessário à prática da docência o planejamento do ensino-aprendizagem, que deve ter espaço para estratégias didáticas que facilitem a apreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula e, também, de prática reflexiva.

Dessa forma, a oportunidade dos pós-graduandos, suas singularidades, suas experiências de graduação enquanto profissionais para a docência precisam se firmar em uma práxis que envolve também os objetivos pessoais e educacionais, bagagem cultural, a fim de que, tratando de aspectos de formação, seu envolvimento seja holístico no sentido de abranger o compromisso social, crítico e reflexivo, em que a finalidade, tanto de professores formadores quanto para professores em formação, seja a competência profissional.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia de. MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. 11ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

ARÃO, Luis Carlos. CHAVES, Andréa Carla. **Estratégias para o Ensino de Fitoterapia por competências**: Cadernos de apoio para professores. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da PUC de Minas. Belo Horizonte: 2013.

BORDENAVE, Juan Días. PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>.

BRASIL, Resolução nº 12/1083 de 27 de outubro de 1983. Conselho Federal de Educação. [**Diário Oficial da União**] de 27/10/1983 – Seção I.

BRASIL. Imperatriz-MA – População adulta. **Atlas Brasil**, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/imperatriz_ma>. Acesso em: 20 mar. 2015.

COSTA, Jeiffieny da Silva Costa. Docência no Ensino Superior: docente aulista ou docente pesquisador. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**. Ano 2, n.2. Aparecida de Goiânia, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A pesquisa como estratégia de inovação educativa: as abordagens práticas. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Docência na Universidade**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008a.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2008b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org). **Docente Universitário: um profissional da educação na atividade docente**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. GAUTHIER, Clermont. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teorias e Educação**. Porto Alegre: Panônica Editora, nº 4, 1991, p. 215-233.