

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

HIGHER EDUCATION: PROBLEMATIZATIONS FROM THE NATIONAL EDUCATION PLAN

Ana Lara Casagrande

Resumo: Neste artigo o objetivo é analisar as especificidades da docência no ensino superior a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecido para o decênio 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cujas diretrizes, metas e estratégias apontam para a constituição de um sistema educacional de qualidade, o que envolve a melhoria do acesso, permanência e aprendizagem significativa. Foi realizada uma revisão bibliográfica de documentos e estudos voltados à compreensão da temática proposta, como, entre outros, os de Pimenta e Anastasiou (2014) e Cunha (2009, 2010). Desse modo, são discutidas as metas relativas ao ensino superior postas nesse documento: metas 12, 13 e 14. Na sequência, são realizadas problematizações acerca das funções do corpo docente do ensino superior, buscando evidenciar as particularidades laborais no contexto da universidade brasileira, cujo eixo fundamental se dá no tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão, conforme determinado pela Constituição Brasileira de 1988. Tal tridimensionalidade do exercício universitário faz com que as suas funções difiram das dos profissionais docentes de outras etapas da educação. Nesse ínterim, evidencia-se o maior prestígio da pesquisa (ligada à pós-graduação) com relação ao ensino. Concluiu-se que há uma lacuna no PNE em vigência quanto à propositura da valorização do corpo docente da educação superior brasileira, pois é *sui generis* da melhoria na sua qualificação. Como há esse estabelecimento para os docentes da educação básica (meta 17), a hipótese é a de que o documento dê a valorização de professores da educação superior como algo posto.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Ensino superior. Docência.

Abstract: In this article the objective is to analyze the specificities of higher education teaching based on the National Education Plan (NEP) established for the 2014-2024 decade, approved by Law No. 13.005, of June 25, 2014, whose guidelines, goals and strategies point to the constitution of a quality educational system, which involves improving access, permanence and meaningful learning. A bibliographic review of documents and studies aimed at understanding the proposed theme was performed, among others, such as those by Pimenta and Anastasiou (2014) and Cunha (2009, 2010). Thus, the goals related to higher education set out in this document are discussed: goals 12, 13 and 14. Following, we discuss the functions of the higher education faculty, seeking to highlight the particularities of work in the context of the Brazilian university, whose The fundamental axis is the tripod formed by teaching, research and extension, as determined by the Brazilian Constitution of 1988. Such three-dimensionality of university practice makes its functions different from those of teachers in other stages of education. In this sense, the greatest prestigious of the research (linked to postgraduate) is evident in relation to teaching. It was concluded that there is a gap in the NEP in force regarding the valorization of the Brazilian university teacher, as it is different from the improvement in its qualification. How is this determination for teachers of basic education (goal 17), the hypothesis is that the document considers the appreciation of teachers of higher education as something that already occurs.

Keywords: National Education Plan. University Education. Teaching.

Introdução

Neste texto, pensa-se na docência do ponto de vista do campo universitário, cuja atuação envolve a integração entre o desenvolvimento da ciência, ação junto à comunidade e os processos de ensino-aprendizagem, ainda que o prestígio social recaia mais sobre a primeira. Isso fica evidente quando os professores universitários, principalmente das áreas não ligadas às licenciaturas, definem-se antes como pesquisadores do que, efetivamente, como professores, apesar de todos serem responsáveis pela formação dos estudantes de suas áreas de conhecimento e afins, nos termos previstos na Constituição Federal, Lei do regime jurídico dos servidores públicos civis da União (Lei nº 8.112/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96) e Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior no sistema federal de ensino.

Reconhecendo a variedade de tipos de instituições de ensino superior, como os centros universitários, as faculdades integradas, institutos superiores e a universidade, em alguns momentos deste texto se especifica sobre os professores universitários e em outros se abordam os professores do ensino superior de modo mais abrangente, isso é possível ao reconhecer-se que a docência é única atividade comum a todas as instituições que compõem o ensino superior (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014).

A organização textual se dá, inicialmente, com a discussão sobre as metas e estratégias do PNE 2014-2024 relacionadas ao ensino superior (metas 12, 13 e 14), para posteriormente problematizar-se a questão da atuação desses profissionais e a questão da sua valorização. Foi realizada uma revisão bibliográfica, em que: “Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2007, p.122).

Trata-se de um trabalho com olhar atento sobre a valorização de professores na educação superior, em um momento no qual esses profissionais se tornaram alvo de críticas por parte de gestores públicos, como no episódio em que o ministro da educação, Abraham

Weintraub, afirma, no 21º Fórum Nacional de Educação Superior Particular¹, que os professores universitários da rede federal ganham em demasia – segundo ele de R\$ 15 mil a R\$ 20 mil por mês – para dar apenas 8 (oito) horas/aula por semana. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) repudiou a declaração e afirmou, em nota, que valores aproximados a esses são obtidos apenas em final de carreira, após anos de dedicação ao serviço público (ISTOÉ, 2019). Tal declaração reacende, então, o debate sobre o tripé da universidade e sobre o papel dos professores que nela atuam: “O tempo integral normalmente solicita do docente as três funções características da universidade: ensino, pesquisa e extensão”, como indicam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 124).

Parte-se do princípio de que por meio da valorização docente e do reconhecimento de seu papel para a construção dos conhecimentos, serviços prestados à comunidade onde a universidade se insere (parte das funções sociais da instituição), avanços científicos e formação dos profissionais da educação – vale ressaltar que os profissionais da educação básica constroem a sua formação inicial no lócus da universidade e com suporte do professor universitário, não há outro lugar que cuide da formação inicial (graduação) de professores no Brasil – enfim, considerando o atendimento das demandas apresentadas pela sociedade, seja possível sedimentar a materialidade da identidade docente no ensino superior, que não é um dado imutável ou externo, adquirido como uma vestimenta, mas um “processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p. 76).

DESENVOLVIMENTO

Plano Nacional de Educação (2014-2024): ensino superior em questão

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento com caráter de planejamento, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para o período de dez anos da educação brasileira, previsto desde a Constituição Federal de 1988², no entanto, o primeiro foi aprovado pela Lei nº

¹ Ocorrido em 26 de setembro de 2019.

² Inicialmente o § 3º do art. 212 estabelecia que: A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação. Com a nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 ficou da seguinte maneira: § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (BRASIL, 1988).

10.172, de 09/01/2001, vigorando no período de 2001 a 2010. O mais recente foi aprovado por meio da Lei 13.005/2014, nele estão estabelecidas 20 (vinte) metas e estratégias relacionadas para o cumprimento das mesmas. Especificamente quanto ao ensino superior, a meta 12 preconiza a elevação da taxa bruta de matrícula para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

As 21 (vinte e uma) estratégias para atingir-se tal meta envolvem aspectos caros ao ensino superior, dentre os quais destacamos algumas, dispostas em ordem diferente das estabelecidas no documento original. A primeira delas é otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior (BRASIL, 2014). Tal estratégia intriga, pois a proposta dirigida às universidades federais, no ano de 2019³, chamada *Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se*, do Ministério de Educação, parece ir na contramão ao propor que sejam estabelecidas parcerias com Organizações Sociais (OS), inclusive prevendo a possibilidade de doação de patrimônio às mesmas, no item 4, Do Fomento: “o repasse de recursos orçamentários”, a *doação de bens imobiliários* para as OS e a *doação da rentabilidade* do fundo a ser criado. Acredita-se que seria mais apropriado, ao invés de doar e repassar recursos públicos às OS, investir nas próprias universidades, o que, inclusive, estaria em consonância com a estratégia traçada que fala em ações planejadas e coordenadas, voltadas a ampliar e interiorizar o acesso à graduação.

A estratégia de consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados, vem efetivando-se com o fortalecimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a finalidade de aferir o desenvolvimento de competências e habilidades dos concluintes do Ensino Médio⁴. No entanto, à medida que a nota do exame passou a servir para a entrada no ensino superior, ele se configura mais como o grande vestibular nacional do que respalda um mapeamento da situação da etapa final da educação básica.

³ Decorridos 6 (seis) anos da aprovação do PNE de que tratamos.

⁴ A prova do ENEM era composta por 63 questões de múltipla escolha e uma redação dissertativa elaborada a partir de um tema de ordem social, cultural ou política.

Assim, as políticas educacionais envolvidas nesses anos de existência do exame, o reconfiguram. Uma dessas políticas é o PROUNI (Programa Universidade Para Todos), criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. A interface entre o PROUNI e o ENEM reside no fato de que os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no último. Portanto, apenas participa do PROUNI o estudante que tenha feito a prova do ENEM do ano anterior, e tiver obtido nota mínima requerida. Mais recentemente, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), criado em 2010, por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM⁵, muda o paradigma da seleção vestibular. Na prática, os estudantes não precisam deslocar-se para regiões distantes da sua e conseguem, por meio da plataforma digital, cadastrar-se para os cursos de ensino superior para os quais a nota obtida no ENEM seja suficiente, desde que a universidade pública tenha feito adesão ao sistema⁶. Nesse esteio, a estratégia é incluyente e representa um passo importante para dirimir os exames vestibulares isolados.

Outra estratégia que merece destaque é a que visa ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, uniformizando a expansão no território nacional (estratégia 12.2) (BRASIL, 2014). De fato, há uma distribuição desigual no acesso ao ensino superior, de maneira que as vagas ficam concentradas nas regiões centrais do país. A criação do sistema UAB se deu em face desse problema, ele foi instituído pelo Decreto nº 5.800/2006 para desenvolver a modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior brasileira.

Foram dados passos importantes, mas ainda não é um desafio superado no cenário nacional. Em pesquisa realizada pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de questionário aplicado em escala nacional, com o objetivo de obter mais informações a respeito da percepção sobre a qualidade dos cursos e o grau de expectativa dos estudantes que ingressaram no Sistema UAB, os alunos indicaram que os principais fatores que poderiam

⁵ Durante o dia, o sistema fica aberto à seleção dos cursos e modificação por parte dos estudantes e na madrugada é fechado a edições, posteriormente se gera o ranking classificatório. No próximo dia, o sistema é reaberto para os estudantes verificarem sua classificação no curso escolhido, eles podem alterar o curso e a universidade.

⁶ As instituições de ensino superior podem aderir total ou parcialmente, com certo percentual das vagas, à nota do Enem como forma de ingresso.

contribuir para a desistência do curso no qual estavam matriculados: conciliar trabalho/estudo (40,7%)⁷, organização do tempo (26,9%), distância do polo (21,7%) e interação com tutoria (19,5%) (UAB, 2018). Ao pretender ampliar a oferta de vagas da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, é de suma importância considerar os fatores que implicam na impossibilidade do acesso, mas também na evasão dos estudantes.

Nesse sentido, no entanto em relação aos cursos presenciais, o PNE objetiva (estratégia 12.3) a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos, o que é importante para os trabalhadores, que se veem impossibilitados de matricularem-se em cursos no período matutino, vespertino ou integral; e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito) por meio de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior (BRASIL, 2014).

Quando se toca na questão da evasão, não se pode desconsiderar os impedimentos de os estudantes iniciarem os estudos em ensino superior e/ou manterem-se no curso (excluídos do interior), que são, não raro, associados à sobrevivência material e outros custos pessoais, isto é, uma das facetas da desigualdade socioeconômica. Sob esse aspecto, o PNE tem como uma de suas estratégias (12.5) estratégia ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) na educação superior. Tais políticas são significativas no sentido de subsidiar o acesso e permanência no ensino superior da população de baixa renda, conforme afirma Zago (2006), a efetiva democratização da educação requer políticas para a ampliação do acesso aliadas a políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino.

Com foco na formação de professores e professoras para a educação básica, uma das estratégias visa fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente a esse público alvo, sobretudo nas áreas de ciências e matemática. A situação não se alterou

⁷ Louzano et al (2010, p.552), em estudo sobre a formação docente no Brasil, afirmam que “os alunos cujas famílias são pobres e precisam trabalhar enquanto estudam são menos propensos a dedicar tempo aos estudos”. Zago (2006, p.235), por sua vez, afirma que: “O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos”.

significativamente desde o Censo Escolar de 2007, que apontava ausência de profissionais formados nos cursos de licenciatura do país são insuficientes para suprir a demanda, principalmente na área de Ciências Exatas (BRASIL/MEC/INEP, 2009). De fato, é essencial pensar na formação dos licenciados que atuarão junto à educação básica diante da distorção oferta/demanda e refletir sobre os fatores extrínsecos que conduzem a essa realidade, como a falta de atratividade da carreira docente, principalmente na etapa correspondente à educação básica. Cumpre lembrar, ainda, que a LDB, Lei 9.394/1996, determinou que em um prazo de 10 anos a partir da promulgação da lei (até 2007), todos os professores da educação básica deveriam ter formação em nível superior, assim, hoje a formação mínima exigida se dá em nível superior, em curso de licenciatura plena, com exceção do exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, para o qual admite-se como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62).

A estratégia que prevê o fortalecimento das redes físicas de laboratórios multifuncionais das Instituições de Ensino Superior e Instituições de Pesquisa Científica e Tecnológica (ICTs) nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação está em dissonância com o que se chamou de contingenciamento de recursos destinados à pesquisa e à ciência, em 2019: na nova gestão do governo federal, R\$ 819 milhões que seriam destinados à CAPES foram congelados, o equivalente a 19% do orçamento anual. Isso ocorre após o Ministério da Educação (MEC) anunciar o contingenciamento de 30% das verbas das universidades federais (CARNEIRO, 2019). Esse “contingenciamento” certamente impacta o fortalecimento das redes físicas de laboratórios multifuncionais da supracitada estratégia, porque mexe diretamente com o investimento. Antonio Claudio Lucas da Nóbrega, reitor da Universidade Federal Fluminense, expõe o real cenário ao afirmar que é inviável ter pesquisa de alto nível sem luz e água no laboratório (CARNEIRO, 2019). Nota-se, que há uma estratégia prevista documentalmente que destoa da prática estabelecida.

A meta 13 do PNE pretende elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (BRASIL, 2014). Tal meta articula-se com as demais dedicadas a esse nível de ensino sobre a expansão das matrículas em cursos de graduação e das matrículas na pós-graduação *stricto sensu*. Os dados do ano de 2013 mostram que a meta não é

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação.

ISSN 1984-6576.

E-202022

audaciosa para um período de dez anos, o percentual de docentes com mestrado ou doutorado na educação superior era de 71,8% e, no mesmo ano, 33,8% dos docentes tinham doutorado (BRASIL/INEP, 2015).

No caso das universidades públicas (federais e estaduais), nota-se um movimento de os próprios concursos de ingresso – feito sempre por concurso, mesmo para contratação do professor substituto – requerem a formação em nível de doutorado, desse modo, a análise dos dados desagregados por categoria administrativa mostra a “alta qualificação dos docentes que atuam nas IES públicas federais e estaduais, as quais, em 2013, já alcançaram números superiores à meta de 75% de docentes com mestrado ou doutorado” (INEP, 2015, p.229), bem como “há muito já atingiram a meta de 35% de docentes com doutorado (INEP, 2015, p.230). Como estratégias vinculadas a essa meta, tem-se a avaliação como um ponto forte, pois se aborda: o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), fortalecimento das ações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), indução do processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior; aplicação de instrumento próprio, por parte dos cursos de licenciatura e pedagogia, de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica; substituir o ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo ENEM (BRASIL, 2014).

A meta 14 também está relacionada ao ensino superior, mais diretamente à pesquisa, pois prevê a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação, até que se atinja a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Algumas estratégias relacionadas a essa meta merecem realce: expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento; ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação; aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior (IES) e demais Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs); estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes (BRASIL, 2014). Retomamos a questão do comprometimento do investimento em pesquisa no cenário do que o atual ministro da educação chamou de contingenciamento de

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação.

ISSN 1984-6576.

E-202022

gastos voltados ao campo universitário federal, durante audiência na Comissão de Educação no Senado. Ele afirmou, ainda, que a liberação do orçamento para verbas de custeio e investimentos está condicionada à aprovação da reforma da Previdência e melhora da economia do país (OLIVEIRA, 2019). Salienta-se a necessidade de criar as condições para o financiamento da expansão pretendida na meta 14.

É relevante entender que o financiamento das pesquisas é um eixo estruturante para o desenvolvimento de pesquisas, avanço científico e aumento das matrículas na pós-graduação, conforme a meta supracitada preconiza. As bolsas equivalem ao salário dos pesquisadores e, efetivamente, há necessidade de dedicação integral, o que fica inviável para muitos sem financiamento público. Em vários países, a pesquisa é amplamente financiada pelo poder público, dado que não há desenvolvimento econômico e social sem cuidar desse setor, como aponta Caires (2019). A Alemanha partindo dessa premissa, no ano de 2019, e almejando a prosperidade em longo prazo, anunciou o investimento de 160 bilhões de euros no ensino superior e em pesquisa científica para o próximo decênio. Outros países também tem amplo financiamento público na pesquisa, nos Estados Unidos, por exemplo, 60% do dinheiro para a pesquisa vem dessa fonte e na Europa o percentual ainda é maior: 77%, no Canadá, o dinheiro público representa cerca de 60% do financiamento das universidades e na China, em torno de 40% a 45% (CAIRES, 2019).

Dados do INEP (2015), no documento *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base* que reúne um conjunto de indicadores para o monitoramento do PNE, destacam a rede pública de educação superior quanto à titulação de mestres e doutores, uma vez que respondeu, em 2013, respectivamente, por 83,5% e 89,9% do total dos títulos concedidos aos 50.141 mestres e 15.287 doutores, na série histórica 1998-2013. Quanto à capacidade de oferta de educação superior, identificou-se que, no período entre 2004 e 2013, cresceu em todas as regiões do Brasil, mais acentuadamente no segmento privado, no entanto: “O acesso à educação superior ainda é muito desigual entre as diferentes regiões, entre os grupos populacionais e entre os diferentes estratos socioeconômicos” (BRASIL/INEP, 2015, p.221).

Profissão docente: especificidades da docência no ensino superior

O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação.

ISSN 1984-6576.

E-202022

1988). Na prática, Moita e Andrade (2009, p.273) chamam a atenção para o fato de essa indissociabilidade não ser reconhecida sistematicamente por todos na educação superior, permanecendo ainda como meta, pois “o modelo universitário muitas vezes praticado na educação superior ainda é aquele próprio do momento de afirmação e consolidação do saber científico, típico de uma estrutura ainda não eminentemente dialogal”.

Deve-se considerar, como indica Santos (1989), algumas contradições presentes na universidade, que são potencializadas, na ótica do autor, em virtude da multiplicidade de funções delegadas a ela. Nota-se que a discussão empreendida ainda é pertinente, na pesquisa, por exemplo, uma das contradições abarcaria o limiar entre o interesse científico e o interesse econômico, no ensino, a dicotomia entre a preparação cultural e a formação profissional. O autor indica, ainda, a tensão entre a graduação e a pós-graduação, mecanismos de seleção tradicionais e os subsídios para a classe trabalhadora acessar a universidade pública (SANTOS, 1989).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece como finalidade da educação superior estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente; promover a extensão, aberta à participação da população, por fim, atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica (BRASIL, 1996, art. 43). Se essas são as finalidades do ensino superior, cabe aos professores universitários uma gama de tarefas específicas da qual não se incumbem professores de outras etapas de ensino da educação brasileira.

Nesse sentido, nota-se que há diferenciação quanto ao *status* dos docentes do ensino superior (principalmente os universitários) dos demais, não aqui defendida ou legitimada, mas importante reconhecer para buscar debater as raízes disso, que possivelmente não se deem propriamente pela dimensão do ensino do professor universitário. Claro que o prestígio social é um conceito subjetivo à medida que não pode ser quantificado, mas não deve ser desconsiderado ao discutir-se trabalho docente, tendo em vista sua significância para a construção da profissionalidade e questão do estatuto profissional. O prestígio “[...] tem relação

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação.

ISSN 1984-6576.

E-202022

direta com a centralidade e importância social do trabalho que executam e o momento em que os professores desempenham este papel” (FIDALGO, 1996, p. 100). O docente que trabalha no ensino superior tem um prestígio social superior aos demais educadores, o que inclui o da educação básica, que, por sua vez, tem um prestígio maior ao conferido ao que leciona na educação infantil: “As tentativas de incluir toda a docência em uma categoria única - trabalhadores em educação - não conseguiram unificar os modos de ser e de ver a docência como professores” (ARROYO, 2007, p. 201).

Uma hipótese para entender esse fenômeno, mas não de explicá-lo, relaciona-se à diferença de reconhecimento social entre os saberes que os docentes mobilizam nas diferentes etapas de ensino. Esse reconhecimento seria positivo, não fosse o fato de acreditarem, inapropriadamente, que a educação infantil, por exemplo, necessite de saberes menos elaborados ou que seja uma tarefa de mais fácil execução. Há uma possibilidade, em outro sentido, de não ser a complexidade dos saberes o motivo da diferenciação de prestígio, mas, em que se apoiam os conhecimentos de que os docentes lançam mão. No caso dos docentes do ensino superior, por exemplo, eles se apoiam em conhecimentos aprovados profissionalmente, por seus pares. Inclusive, Freidson (1998) aponta a universidade como um espaço que permite aos estudiosos, cientistas e intelectuais serem considerados profissionais, já que controlam o recrutamento, treinamento e emprego de seus membros, estudando a questão do conhecimento, não apenas ensinando-o.

No caso brasileiro das universidades públicas, os pares participam do recrutamento e avaliação nos anos iniciais do exercício da profissão, o emprego fica a cargo do Estado. Os candidatos a docentes das instituições de ensino superior públicas devem participar de um concurso público para ingressar na carreira, aberto por meio de edital, que normalmente é composto de prova escrita, prova didática, memorial e análise de títulos e produção acadêmica. O processo normalmente é conduzido, apreciado e avaliado por docentes da própria universidade.

Cabe questionar se, de fato, os docentes do ensino superior – um contingente de 321.700 docentes em 2013 no Brasil, segundo o INEP (2015, p.226) –, sobretudo os universitários, são efetivamente valorizados ou seu status destacado vem do fato de serem concomitantemente pesquisadores? Cunha (2009) se posiciona no sentido afirmativo à segunda questão, acrescentando elementos para discutir-se o ensino superior, assim, afirma que sua especificidade está em assentar sua base profissional ao mundo do trabalho prático e na

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação.

ISSN 1984-6576.

E-202022

pesquisa: “o que concede prestígio, nesse nível de ensino, não tem sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica” (CUNHA, 2009, p. 84, destaque nosso).

Nas discussões sobre o papel da universidade, há a defesa de que, para atingir-se a noção de “universidade de ponta”, *flagship university*, deva-se fortalecer a pesquisa científica e tecnológica. Schwartzman (2006, p. 161, destaque nosso), por exemplo, considera que na América Latina as universidades demoraram a incorporar o componente de pesquisa, “de tal modo que, ainda hoje, nos debates sobre quais devem ser as prioridades de uma universidade, a pesquisa é obrigada a competir com outros valores e outras motivações”.

A posição de Schwartzman (2006, p. 162) desconsidera a universidade como espaço de formação de professores e a realça como espaço de desenvolvimento e divulgação de programas de pesquisa, o que fica claro ao dar o exemplo da Universidade de São Paulo (USP), afirmando que ela não era amplamente conhecida no âmbito internacional e não estava bem colocada em diversos *rankings* internacionais de universidades publicados à época em que escrevia⁸, o que para o autor é “[...] resultado da falta de um esforço explícito da universidade e das autoridades públicas para torná-la uma influente instituição de pesquisa de classe internacional”. É provável que o autor se refira aos cursos de bacharelado e não aos de licenciatura, no entanto, considera-se impossível ignorá-los, sem descaracterizar a abrangência e importância da universidade citada que oferece cursos de graduação em todas as áreas do conhecimento para a formação de professores, como cursos de licenciatura em Letras, Matemática, Pedagogia, Filosofia, Física, História, entre outros⁹. Tornar a USP uma universidade reconhecida internacionalmente estaria em consonância, para o autor, com os objetivos iniciais com os quais foi criada: “desenvolver competência profissional e conhecimento aplicado para fazer crescer a economia, o que de fato ocorreu” e “trazer civilização ao Brasil por meio da ‘ciência pura’ e do ‘pensamento puro’” (SCHWARTZMAN, 2006, p. 165).

⁸ A USP é responsável por 28% da produção científica nacional e figurou em 19ª no ranking mundial, segundo dados do SIR World Report 2010, da SCImago Research Group, conforme divulgado pelo endereço eletrônico oficial da universidade (USP, 2019). Disponível em <http://prceu.usp.br/uspprofissoes/a-usp/>. Acesso em 14 out. 2019.

⁹ Os cursos de graduação da USP são oferecidos nas cidades de São Paulo, Bauru, São Carlos, Lorena, Ribeirão Preto, Piracicaba, Pirassununga e Santos.

A supervalorização da pesquisa é um elemento que dificulta a discussão a respeito do papel da universidade na formação inicial, pois alguns professores universitários, identificados no título deste artigo como formadores, dada a sua função de formar os futuros professores, não se dão conta da importância de seu papel. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 37) expõem um problema que identificam

[...] na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

O processo de ensino-aprendizagem não pode ser negligenciado, dado que organiza o trabalho conjunto realizado por professores e alunos, desse modo, o caráter pedagógico do ensino se dá nos meios e fins das tarefas dos sujeitos envolvidos no processo educacional, lembrando que, enquanto fenômeno social: “O processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente” (LIBÂNEO, 1994, p.18). Sabendo que todos os docentes em exercício no ensino superior público no Brasil têm a atividade de ensino como uma das funções a serem desenvolvidas, estejam vinculados aos cursos de bacharelado ou licenciatura, um dos eixos centrais da universidade, o ensino, não deve, na ótica deste trabalho, ter um papel secundário, pois a formação inicial de professores se dá neste espaço, isto é, na universidade está o professor formador de professores. Pimenta e Anastasiou (2014) chamam a atenção para o fato de nos momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado os professores universitários terem poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar enquanto docentes.

Entende-se que não procede a supremacia do docente de um nível de ensino sob o outro, pois é necessário entender a universidade e as escolas de educação básica como espaços privilegiados de formação que devem retroalimentar-se, em uma perspectiva colaborativa. No entanto, é preciso avançar na ideia de universidade como espaço de formação e abandonar o pressuposto do paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, que não tem mostrado “historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos (CUNHA, 2010, p. 28), apesar de o professor ingressar na universidade pelo cargo da docência. Uma das questões que merecem ser debatidas é a ênfase dos programas de mestrado e doutorado, que

estão voltados para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, assim, muitos professores universitários permanecem sem condições institucionais de se formar na docência (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014).

A ligação entre as universidades e as escolas é um dos elementos defendidos pelo Grupo Holmes (1995) para a estruturação da profissão docente. Analogamente ao que ocorre em hospitais na profissão médica, a proposta apresentada é a de que os professores do ensino superior e da educação básica atuem em parceria, com base na reciprocidade ou troca mútua de benefício entre pesquisa, prática e experimentação, ou vontade de experimentar novas formas de prática e estrutura de investigação sistemática, comprometidas com o desenvolvimento de estratégias de ensino para as crianças de diferentes origens, habilidades e estilos de aprendizagem (HOLMES GROUP, 1995).

Acredita-se na necessidade de: uma parceria real entre escolas e universidades, que permita o intercâmbio mútuo entre a investigação e a prática; desenvolvimento de uma estrutura diferenciada para a oportunidade profissional; a criação de normas para a entrada na docência e o reconhecimento da escola como espaço de trabalho e de aprendizagem.

Prática docente e(na) universidade

Dada a importância da docência, reconhecida e situada na perspectiva de uma concepção de mundo, de métodos de intervenção na realidade e de concepção da práxis pedagógica, então, na ótica de que há inúmeras dimensões que compõem a docência, cujo exercício exige múltiplos saberes a serem apropriados e compreendidos em suas relações (CUNHA, 2010), torna-se fundamental se problematizar como são articulados os saberes pedagógicos requeridos para a docência universitária, em termos de formação no contexto da sala de aula.

A formação dos docentes é fundamental para sua prática, por isso se busca refletir sobre o componente da formação do professor universitário, quanto ao ensino especificamente. De maneira geral, nota-se que os professores universitários têm os títulos acadêmicos, obtidos nos cursos de mestrado e doutorado, mas neles, o foco central é o fazer científico. Na maior parte dos cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu*¹⁰, destacados aqui por serem cobrados

¹⁰ Requeridos para a formação do pesquisador ou professor universitário, conferem o título de Mestre ou Doutor. REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação.

para ingresso nas universidades públicas, as disciplinas cursadas visam subsidiar o objeto de pesquisa sobre o qual se desenvolverá o trabalho de dissertação ou a tese, assim, “não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos” (CUNHA, 2010, p. 28).

O que demonstra uma lacuna na formação dos professores universitários para a docência. Pimenta e Anastasiou (2014, p.251) citam a prática de países, nos quais há interessantes experiências de desenvolvimento profissional dos docentes universitários em diferentes modalidades, quais sejam: iniciativas de formação inicial direcionadas aos professores recém-contratados (é o caso dos Estados Unidos e do Canadá).

Algumas universidades brasileiras desenvolvem práticas nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014) citam o exemplo da USP e seu Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), regulamentado pela Portaria GR 3588, de 10 de maio de 2005. O seu objetivo central consiste no aprimoramento da formação do pós-graduando para atividade didática de graduação e compõe-se das etapas de Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência. Segundo o documento com as diretrizes do Programa, ele pretende propiciar aos alunos de pós-graduação, dos cursos de mestrado e doutorado da USP, “uma primeira aproximação com os aspectos políticos, teóricos e metodológicos que permeiam as ações de ensino e aprendizagem a serem por eles coordenadas em instituições de ensino superior” (PAE, 2019, p.01). A Etapa de Preparação Pedagógica varia conforme estruturação da unidade de ensino, mas pode ser encontrada em 3 (três) modalidades: uma disciplina de Pós-Graduação oferecendo créditos, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior; conjunto de conferências, com especialistas da área de Educação, condensadas num tempo menor, tendo como tema as questões do Ensino Superior; núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de curriculum, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores. Quanto à etapa de Estágio Supervisionado em Docência, por sua vez, realiza-se em disciplinas de graduação, devendo o interessado se inscrever na Unidade de Ensino da área de conhecimento pertinente ao seu curso (PAE, 2019).

O PAE é obrigatório apenas àqueles que são contemplados pela Bolsa Demanda Social da CAPES, para os demais pós-graduandos, é opcional. Os pontos positivos da experiência do PAE indicam a possibilidade de “experimentar e desenvolver habilidades da docência, além de contribuir com a integração, a inovação, a reformulação, a modernização de disciplinas, com observação e a reflexão da prática, e ampliar conhecimentos acerca das disciplinas da graduação

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação.

ISSN 1984-6576.

E-202022

e de seus alunos”, além de refletir sobre os desafios do ensinar na graduação (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p.263).

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) também instituiu, conforme art. 4 da Resolução Consepe nº. 24, de 01 de abril de 2002, a obrigatoriedade de os professores universitários ingressantes, em estágio probatório¹¹, realizarem o curso de formação para a docência denominado *Curso de docência no ensino superior*, proposto pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (Proeg/UFMT), por meio da Coordenação de Formação Docente (CFD). A realização da atividade é um dos requisitos para efetivação no cargo. Na edição de 2019, por exemplo, o curso contou com um total de 100 horas, dividido em 4 (quatro) módulos (inicialmente estava previsto para que um fosse presencial e três na modalidade Ensino a Distância, mas com as verbas “contingenciadas”, todos se realizaram na modalidade EaD), que envolveram a apresentação da instituição de modo geral e abordou temas relacionados à carreira docente. Os módulos estavam assim intitulados, o primeiro: “A UFMT que o acolhe e você na UFMT: aspectos da dimensão funcional”, o segundo: “Reflexões e práticas em torno do ensino, pesquisa e extensão”, o terceiro: “Estratégias para realização de ensino, extensão ou iniciação à pesquisa” e o quarto, que seria presencial: “Estratégias docentes e/ou funcionamento de sistemas”. Há outras experiências interessantes de Centros de Formação Pedagógica adotados em universidades, como a Universidade Estadual Paulista (UNESP) (CARRASCO, 2016).

As experiências sinalizadas evidenciam momentos importantes de reflexão sobre a ação educativa docente, em face das especificidades da didática no ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2014, p.113) consideram que refletir coletivamente sobre suas práticas é fundamental e os docentes do ensino superior o fazem com dificuldade, pois estão “acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individual, individualista e solitária”. Uma consequência positiva apontada pelas autoras é a de que

os processos de formação da docência no ensino superior contribuam não apenas pondo à disposição dos educadores as pesquisas sobre a atividade docente na universidade (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas também procurando desenvolver com eles pesquisas na realidade institucional, com o objetivo de prepará-los para a

¹¹ Período em que o servidor nomeado será avaliado quanto a sua capacidade e aptidão para o exercício do cargo público, conforme previsto na Constituição Federal, artigo 41, corresponde a 3 (três) anos.

atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p.86).

Para construir na docência superior o processo de ensino como componente estruturante como parte da formação e no sentido de valorizá-los como “ensinantes” e formadores, é preciso buscar inserir no mestrado e doutorado as discussões sobre o processo de ensino nessa etapa, que difere da prática profissional da educação básica, por exemplo, devido ao público, ao papel e função da universidade e das especificidades do próprio professor nesse contexto. Assim, avançar-se-ia na questão das referências do fazer docente, permeadas por reflexões sobre os objetivos sócio-políticos e pedagógicos, para além das experiências do que é ser professor que os professores trazem da sua trajetória de formação, quando chegam à docência na universidade.

Considerações finais

O PNE em suas metas 12, 13 e 14 traz elementos essenciais para o desenvolvimento do ensino superior. O documento deixa uma lacuna ao não estabelecer a necessidade de valorização do corpo docente da educação superior brasileira nos seus planos para o decênio 2014-2024, o que se tem marcado é o prospecto para: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior, elevar a qualidade da educação superior, ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício e elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu.

Aumentar a proporção de mestres e doutores estaria relacionado à qualificação profissional, um dos eixos necessários para a valorização. Como há esse estabelecimento para os docentes da educação básica na meta 17, a hipótese é a de que o documento dê a valorização de professores da educação superior como algo posto e que, portanto, não precisa compor as metas a serem atingidas. Em um momento em que os professores universitários são atacados, acusados de darem poucas aulas e ganharem muito dinheiro, não parece óbvio que o seu fazer esteja valorizado ou reconhecido em sua complexidade e especificidade.

Entender que a universidade é responsável pelas dimensões ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, torna evidente a complexidade do seu trabalho, que está ligado não apenas ao número de horas que lecionam, mas também e fundamentalmente, a esse número de horas, isto

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação.

ISSN 1984-6576.

E-202022

é, ao ensino. Há experiências interessantes de universidades, brasileiras, inclusive, preocupadas em condicionar espaços de formação pedagógica do docente universitário, como o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino da universidade de São Paulo e o Curso de docência no ensino superior, da Universidade Federal de Mato Grosso.

É importante reconhecer a necessidade de a universidade tomar para si a formação de professores como uma de suas responsabilidades, juntamente com o desenvolvimento da pesquisa acadêmica e dos projetos de extensão universitária. Isso envolve que sejam tomadas medidas de formação dos professores universitários em uma dimensão da sua prática educativa, com iniciativas de formação pedagógica voltadas para o docente universitário, com ênfase no papel que exercerão como formadores de professores, no caso daqueles que atuam junto aos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 191-209.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

CAIRES, Luiza. Nos países desenvolvidos, o dinheiro que financia a ciência na universidade é público. Nas universidades dos Estados Unidos, 60% dos recursos vêm do governo; nas da Europa, 77%. **Jornal da USP**, mai. 2019. Disponível em <https://jornal.usp.br/ciencias/nos-paises-desenvolvidos-o-dinheiro-que-financia-a-ciencia-e-publico/>. Acesso em 09/10/2019.

CARRASCO, Ligia Bueno Zangali. **Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação docente universitário**. 2016. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação.
ISSN 1984-6576.

E-202022

CARNEIRO, Júlia Dias. Cinco perguntas sobre o corte das bolsas de pós-graduação do governo Bolsonaro: entenda as mudanças e o impacto dos cortes. **BBC News Brasil**, mai. 2019. Disponível em <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/05/cinco-perguntas-sobre-o-corte-das-bolsas-de-pos-graduacao-do-governo-bolsonaro.html>. Acesso em 07/10/2019.

CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010.

FIDALGO, Fernando Selmar. Trabalho e carreira docente: contribuições teórico-metodológicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n.0, p. 94-109, jul./dez. 1996.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo**. Tradução Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Editora USP, 1998.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's Teachers**: a Report of the Holmes Group. East Lansing, MI: The Holmes Group, 1995.

ISTOÉ. **Ministro da Educação critica salário de professor**: 'zebra gorda'. Seção Geral, set. 2019. Disponível em: <https://istoe.com.br/ministro-da-educacao-critica-salario-de-professor-zebra-gorda/>. Acesso em 11/10/2019.

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

LOUZANO, Paula, et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p.543-568, set./dez. 2010.

MOITA, Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269-280, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Elida. 'Não há corte, há contingenciamento', diz ministro sobre orçamento das universidades federais. **Portal G1 – Educação**, mai. 2019. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/07/nao-ha-corte-ha-contingenciamento-diz-ministro-da-educacao-sobre-orcamento-das-universidades-federais.ghtml>. Acesso em 09/10/2019.

PAE (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino). **Diretrizes para a proposição das disciplinas da etapa de preparação pedagógica**. Pró-reitoria de pós-graduação. Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em

<http://www.prpg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes%20para%20disciplina%20de%20EPP%20-%202029-09-2016.pdf>. Acesso em 15/10/2019.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997**. Secretaria de Estado de Educação, SP, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**, vol.20, n.56, p. 161-189, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia da universidade a universidade das ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 27/28, jun. 1989. Coimbra/PT, p. 11- 62, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UAB – Universidade Aberta do Brasil. **Resultados da Pesquisa com os Estudantes do Sistema UAB**. DED/CAPES, jan. 2018. Disponível em <https://www.capes.gov.br/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab>. Acesso em 06/10/2019.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.